Historia sociolingüística de México

Volumen 2

Rebeca Barriga Villanueva
Pedro Martín Butragueño
Directores



EL COLEGIO DE MÉXICO

HISTORIA SOCIOLINGÜÍSTICA DE MÉXICO

VOLUMEN 2

MÉXICO CONTEMPORÁNEO

CENTRO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS

HISTORIA SOCIOLINGÜÍSTICA DE MÉXICO

VOLUMEN 2

MÉXICO CONTEMPORÁNEO

Directores
Rebeca Barriga Villanueva
Pedro Martín Butragueño



EL COLEGIO DE MÉXICO

306.44089
H67326

Historia sociolingüística de México / directores Rebeca Barriga Villanueva, Pedro Martín Butragueño. -- 1a ed. -- México, D.F. : El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüîsticos y Literarios, 2010.
2 v. ; 22 cm.

ISBN 978-607-462-079-5 (obra completa)
ISBN 978-607-462-080-1 (vol. 1)
ISBN 978-607-462-081-8 (vol. 2)

1. Sociolingüística -- México. 2. Lenguaje e historia -- México. 3. México -- Lenguas indígenas -- Historia. 4. Lenguaje y lenguas -- México. 5. México -- Español. 6. Lingüística antropológica -- México. 7. Medios de comunicación de masas y lenguaje -- México. I. Barriga Villanueva, Rebeca, dir. II. Martín Butragueño, Pedro, dir.

Primera edición, 2010



ISBN 978-607-462-079-5 (obra completa)
ISBN 978-607-462-081-8 (volumen 2)

Impreso en México / *Printed in Mexico*

ÍNDICE

VOLUMEN 2

MÉXICO CONTEMPORÁNEO

VOLUMEN 1

MÉXICO PREHISPÁNICO Y COLONIAL

13. ENTRE UNA REALIDAD PLURILINGÜE Y UN ANHELO DE NACIÓN. APUNTES PARA UN ESTUDIO SOCIOLINGÜÍSTICO DEL SIGLO XIX

Frida Villavicencio
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social

El cambio, orgánico o violento, la transformación en todos los órdenes, políticos y sociales, económico y cultural está, pues, en la propia naturaleza del siglo xix y su dinámica es la que rige los grandes movimientos de la época.

José Luis Martínez
("México en busca de su expresión")

Introducción

Considerar la sociolingüística como el estudio de las necesidades comunicativas de los hablantes implica conocer las condiciones sociales en las que dicha comunicación se produce y las repercusiones que estas condiciones tienen en la producción y las actitudes lingüísticas de las personas que interactúan en un contexto específico. Los fenómenos sociolingüísticos a los que dan lugar las necesidades comunicativas son complejos y dinámicos, por ello fenómenos como el cambio, variación, contacto, bilingüismo, diglosia y desplazamiento o muerte de lenguas sólo pueden entenderse a cabalidad si se atiende tanto sincrónica como diacrónicamente al contexto en el que estos fenómenos se producen. Las necesidades comunicativas de los individuos y las comunidades son históricas; varían de una época a otra y de una sociedad a otra, conforme varían las condiciones sociales que enmarcan la actuación de los hablantes.

En México, uno de los países con mayor diversidad lingüística, las necesidades comunicativas de sus habitantes son aún más complejas tanto por el número de lenguas y variedades existentes en el territorio como por las distintas condiciones sociolingüísticas a que éstos están sujetos. A lo largo de la historia de este país, las relaciones que se han establecido entre los hablantes así como entre las distintas lenguas utilizadas por ellos han sido asimétricas; las lenguas habladas en nuestro territorio varían en cuanto al prestigio de que gozan entre sus propios hablantes y frente a los hablantes de otras lenguas, la vitalidad que disfrutan y el reconocimiento legal que se les otorga. Aunque dicha asimetría es una constante que define el multilingüismo del país, se trata de una asimetría dinámica en tanto se explica por un continuo ajuste entre los límites marcados por el consenso y el conflicto lingüístico.

En este estudio me ocupo del siglo XIX, una de las etapas de mayor dinamismo en la historia de México, etapa en la que el cambio acelerado es el signo definitorio de los tiempos. Las profundas transformaciones sociales que se sucedieron durante este lapso dieron paso a una redefinición constante y diversa de las condiciones sociales y las necesidades comunicativas de los hablantes. No obstante que el país continuó siendo predominantemente rural, dio inicio un proceso acelerado de urbanización; el régimen de propiedad cambió y los cultivos empezaron a orientarse hacia el mercado mundial, entraron capitales extranjeros que impulsaron la minería e instalaron las primeras industrias; en una palabra, México empezó a modernizarse. Este contexto propició una interacción más intensa y frecuente entre los diferentes sectores del país, lo que se tradujo en un contacto más estrecho entre las diversas lenguas habladas por los habitantes de las distintas regiones del país. Durante esta centuria México surge como país independiente; tras una prolongada guerra civil que ocupa la primera parte del siglo, triunfa un proyecto de nación sustentado en los principios del liberalismo y poco a poco se consolida la identidad que, desde entonces, aglutina a los mexicanos.

En este proceso la lengua castellana desempeñó un destacado papel, pero su primacía fue en detrimento de las otras lenguas habladas en el territorio. La asimetría del contacto se agudizó favoreciendo de manera definitiva a la lengua del grupo dominante colocándola sobre las lenguas indígenas y promoviendo el bilingüismo de los sectores indígenas otrora monolingües. Esta situación se vio reforzada con políticas lingüísticas que partían del reconocimiento del español como la lengua oficial y promovían la castellanización de los grupos étnicos.

Nuestro objetivo es contribuir al entendimiento de las dinámicas lingüísticas y sociolingüísticas que se observan durante este periodo, con especial énfasis en las lenguas indígenas y sus hablantes. En tanto los cam-

bios y transformaciones ocurridos durante el siglo XIX explican, en buena medida, el México plurilingüe de nuestros días, un mejor conocimiento de este periodo ayudará a entender mejor nuestro presente y a decidir sobre nuestro futuro.

Iniciamos con una somera recapitulación de los principales aspectos históricos que enmarcan los albores del siglo XIX. El ocaso de los antiguos imperios y la emergencia de las nuevas potencias propician otro reparto del planeta y dicha situación se ve reflejada en un nuevo mapa geopolítico. Los principios de la Ilustración están en la base de este nuevo modo de entender y vivir el mundo. El recuento global que se presenta como "El contexto histórico" tiene el objetivo de permitirnos ubicar y ponderar los acontecimientos locales que acaecieron en el país durante este periodo.

En la segunda parte, considero las nuevas condiciones sociales de comunicación que se desarrollaron en el país a partir del establecimiento de las nuevas formas de producción generadas por la instauración del capitalismo. Como parte de estas nuevas condiciones considero el cambio en la correlación de fuerzas que supuso el paso de la colonia a la nación, las ideas que, en diferentes momentos, prevalecieron entre los actores de la sociedad decimonónica y la pugna que se extendió durante todo el siglo entre liberales y conservadores.

En la tercera parte describo el perfil sociolingüístico prevaleciente en la sociedad mexicana del siglo XIX con base en dos indicadores: la composición demográfica del país y las nuevas condiciones en las que se producen las cada vez más frecuentes interacciones de sus habitantes. Estas nuevas condiciones generan nuevos espacios y momentos de comunicación y la refuncionalización de otros, así como la emergencia de nuevos actores.

Por último, en el cuarto apartado reviso las políticas lingüísticas establecidas por los regímenes decimonónicos, mediante las cuales se reconoce el español como la lengua nacional y las lenguas indígenas son desplazadas, quedando relegadas a meros objetos de estudio para anticuarios y filólogos. En cuanto me ha sido posible, considero lo ocurrido con el grupo y la lengua purépecha como un caso ilustrativo del acontecer decimonónico.

El contexto histórico

El siglo XIX fue una época de transformación en todos los órdenes; desaparecen las últimas estructuras feudales y emerge una sociedad industrial. El nuevo modo de producción permitió el desarrollo de los estados europeos, lo que repercutió, en mayor o menor medida, en sus respectivas colonias de América, Asia y África. Dos acontecimientos acaecidos duran-

te el siglo XVIII son el preludio de los grandes cambios que se sucederían durante el XIX: la Revolución francesa y la Revolución industrial.

La serie de cambios económicos, políticos y sociales ocurridos en Europa hacia finales del siglo XVII y durante todo el XVIII conocida como Revolución industrial transformó el panorama prevaleciente hasta ese momento. El paso del *domestic system*[1] a la fábrica alentó una migración masiva del campo a las ciudades y propició la emergencia de una clase proletaria y otra capitalista. El empleo de sistemas mecánicos movidos por tracción no animal, la aplicación amplia y sistemática de la ciencia y el consecuente desarrollo de nuevas tecnologías, la especialización en la distribución de bienes y la redistribución de las actividades económicas configuraron poco a poco un nuevo orden social.

La Revolución francesa de 1789 marca el inicio de la decadencia de la sociedad agraria y aristocrática y el ascenso de una burguesía con nuevos intereses y necesidades. El conjunto de movimientos revolucionarios que en Francia pone fin al Antiguo Régimen e instaura la República impulsa una serie de modificaciones políticas, económicas, culturales y sociales. Sustentada en los ideales de la Ilustración, la Revolución francesa preconiza la separación de poderes, el régimen parlamentario y la doctrina del contrato social. Acciones emanadas de ella, como la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, la laicización del Estado, la secularización de los bienes de la Iglesia y la obligatoriedad de la educación repercuten en todo el orbe.

El desarrollo de la industria manufacturera a finales del siglo XVIII y principios del XIX transformó a la Gran Bretaña en el país líder que despunta entonces como la mayor potencia comercial y marítima del mundo y el principal motor del liberalismo económico. Después de experimentar la expansión demográfica más significativa de toda Europa durante el siglo XVIII y las transformaciones agrarias que permitieron la privatización de las tierras, Gran Bretaña vivió una revolución agrícola que permitió que sus nacientes empresas se impusieran en los mercados mundiales.

La reorganización del espacio: una nueva geopolítica

Las transformaciones que anteceden al siglo XIX preparan el contexto que hará posible un periodo que se define por el cambio acelerado. Du-

[1] El *domestic system* refiere a la alternancia agricultura-industria por parte de los campesinos que en épocas de escasa actividad agrícola trabajaban en sus casas con artefactos de su propiedad, para comerciantes que les proporcionaban materias primas y adquirían los productos elaborados por ellos (*La Enciclopedia* 2004, t. 17).

rante este siglo se consolidan las nuevas fuerzas políticas, económicas y sociales que se venían perfilando desde el siglo anterior; la redistribución de fuerzas se materializa en un nuevo mapa geopolítico que atestigua otra distribución del mundo. A lo largo de este periodo aparecen las naciones europeas y americanas que veremos actuar en el siglo XX.

La cuestión de la unidad nacional se vivió intensamente durante el siglo XIX en toda Europa, especialmente en los territorios italianos y alemanes. Insurrecciones, tratados, uniones, alianzas se sucedieron durante la primera mitad del siglo; aunque en el mapa de la Europa central emanado del Congreso de Viena de 1815 en el que se decidió una nueva organización política del continente se empezaron a perfilar estos nuevos estados, había de transcurrir más de medio siglo de luchas entre las diferentes fracciones contendientes para que se lograra una relativa estabilidad; en 1861 surge Italia y a principios de los años setenta, Alemania.

España, la hasta entonces primera potencia europea, se queda a las puertas del desarrollo económico y cultural que tiene lugar en el resto de Europa. Es durante este siglo cuando la corona española pierde la mayor parte de sus dominios en América, con lo que se agrava la crisis económica y política que la metrópoli venía experimentando desde finales del siglo XVIII. Esto hizo que el otrora gran imperio pasara a ocupar una posición periférica, fuera de los grandes acontecimientos que empezaban a producirse en las naciones que se consolidaron en este periodo como grandes potencias industriales.

Las colonias inglesas de América, recién independizadas en 1776, despuntan como una de las naciones más dinámicas del siglo XIX. La declaración de independencia y después la constitución promulgada en esta joven y pujante nación recoge las ideas presentes en *El contrato social* de Rousseau. En este marco el nuevo país se erige como un paradigma del liberalismo. Durante este periodo los Estados Unidos de América experimentaron un notable desarrollo político, económico y social, lo que les permitió expandir sus fronteras hacia el sur y el oeste mediante la colonización, compra o conquista de nuevos territorios.

A la independencia de las colonias inglesas siguió la independencia de las posesiones españolas y portuguesas en América; en los primeros quince años del siglo XIX en casi todas las colonias se manifestaron las primeras insurrecciones. Los factores detonantes fueron paralelos en todos los casos: distanciamiento entre la metrópoli y sus colonias, una política mercantilista que favorecía a los peninsulares y el mal gobierno. El espíritu de la Revolución francesa y el ejemplo de las recién emancipadas colonias inglesas dejó sentir su influencia en el cada vez más independiente sector de criollos ilustrados que encabezaron las guerras de independencia en la América hispánica.

El signo de los tiempos: la Ilustración

El XIX es también un siglo de profundas transformaciones en las ideas; durante este periodo, se transita de la Ilustración, cuyos principios están en la base de todos los movimientos de independencia del Nuevo Continente, al positivismo, que cobra auge hacia la segunda mitad del siglo y rige buena parte del XX. El movimiento de la Ilustración tiene su origen en Gran Bretaña, de donde pasa a Francia para adquirir su forma definitiva y expandirse desde allí al resto del Viejo Continente y las colonias americanas.

La máxima expresión de la Ilustración fue el enciclopedismo, que reconoce la primacía de la razón y la experiencia como únicas fuentes válidas de conocimiento. La moral de los enciclopedistas es humanista; el destino del hombre es conseguir la felicidad en esta tierra mediante el ejercicio de su libertad, que se considera entonces connatural a la persona. Esto los lleva a pugnar por la abolición de toda forma de esclavitud y de tortura, la libertad del comercio y la industria, la igualdad ante la ley y el derecho a la propiedad privada.

En el campo de la filosofía, la Ilustración centra su interés en la teoría del conocimiento y el estudio de la constitución de la materia y de la vida. Esto cristaliza en posiciones empiristas, criticistas y materialistas. Surge una inclinación por el estudio de la naturaleza y sus leyes, lo que impulsa el desarrollo de las ciencias naturales, la biología, la física, la química y las matemáticas. Las nuevas teorías filosóficas y científicas permiten el desarrollo de nuevas técnicas en el campo de la minería, la agronomía, la medicina y la mecánica y dan paso a la época de las máquinas. El uso del telar, la máquina de vapor y la electricidad marcan el nuevo siglo.

En el campo de la política, la Ilustración establece la doctrina del contrato social, la perfectibilidad del hombre y su derecho a la felicidad, lo que conduce a teorías republicanas, anticolonialistas y presocialistas. En el campo de la economía surge la fisiocracia, que señala la existencia de un orden natural al que se llega dejando que las fuerzas del mercado actúen libremente *(laissez faire)* y se opone a la intervención gubernamental en materia económica.

Esta modernidad se afirma y propaga a través de nuevas formas de sociabilidad. Típico de la Ilustración francesa es el espíritu académico que se materializa en la apertura de academias, institutos científicos, museos y bibliotecas, así como la creación de diarios literarios, publicaciones periódicas y enciclopedias. La invención de la máquina de escribir, el desarrollo de los medios de comunicación (barco de vapor, ferrocarriles, bicicleta, telégrafo, radio, etc.) y el aprovechamiento práctico de la energía eléc-

trica contribuyeron a generar nuevas y más frecuentes interacciones sociocomunicativas. Nace la opinión pública, que se expresa en periódicos, folletos, revistas, gacetas y otros "papeles" que proliferaron en la época.

Conforme avanza el siglo, el neoclasicismo que preconizaba el culto a la naturaleza, la verdad y las virtudes cívicas va cediendo el paso al romanticismo, mediante el cual el *páthos* (conjunto de características emocionales) sustituye al *éthos* (conjunto de características que objetivan la realidad). Esta nueva visión, en la que la imaginación creativa se coloca en el mismo plano de la razón, privará durante buena parte del siglo. El exaltado individualismo y las ansias de libertad en donde predominan los sentimientos se encuentran en perfecta sintonía con los ideales de la emergente burguesía.

La cuestión de la lengua fue un aspecto importante para los pensadores de la época, quienes rechazan la imitación servil a los clásicos; se alejan del academicismo y pugnan por un acercamiento a la lengua viva y a una literatura basada en el uso popular y moderno de las lenguas. Esta actitud va unida a una preocupación por la función social y moral del arte. La lengua se esgrimió como uno de los principales elementos de cohesión; el reconocimiento de una lengua nacional fue central para lograr la unificación de las naciones emergentes y el romanticismo estuvo en la base de estos nacionalismos. La afirmación del individuo y el anhelo de libertad fueron principios que encontraron su expresión en una decidida defensa y exaltación de las lenguas minoritarias; por la situación lingüística prevaleciente en países como Italia, la literatura dialectal asumió particular importancia.

Hacia la segunda mitad del siglo, cobra fuerza el positivismo como reacción a los excesos del romanticismo. Lo "dado" en la experiencia *(positum)* se considera como único objeto de conocimiento y se rechaza todo aquello que no sean los hechos y las relaciones entre éstos. La única pregunta pertinente es *cómo*, renunciando con ello a todo intento de explicación así como a todo conocimiento *a priori*. Una de las áreas en que el cambio del romanticismo al positivismo se observa con mayor nitidez es la ciencia; los científicos románticos postulaban hipótesis y leyes para explicar los fenómenos que observaban y cuya naturaleza les continuaba siendo enigmática; el átomo (Lavoisier y Dalton), así como la idea del éter y la del flogisto (Sthal) no se podían probar, sólo presuponer. Para el romanticismo, la hipótesis prevalece sobre la observación. Los positivistas, en cambio, cifraron su quehacer en una rigurosa observación y experimentación; desde esta perspectiva, las hipótesis se deben comprobar.

En el siglo XIX la ciencia pierde su carácter teórico y se integra de lleno como factor de cambio en los procesos de producción; es un si-

glo de grandes descubrimientos científicos, pero sobre todo de inventos. Ciencia y técnica se identifican con el progreso; la ciencia experimenta un proceso de democratización; los gobiernos adoptan una política científica siguiendo el modelo francés y se crean planes en los que la enseñanza científica se presenta como una alternativa a la educación humanística prevaleciente desde el Renacimiento. Los científicos e inventores, por primera vez, son reconocidos por la sociedad como trabajadores de tiempo completo.

Nuevas condiciones sociales de comunicación

Durante el siglo XIX en México, como en el resto del orbe, se producen y consolidan grandes cambios. El país deja de ser una colonia y pasa a ser un territorio independiente en el que, tras un periodo de agitados vaivenes políticos, se consolida un régimen republicano y México entra de lleno, aunque con sus propias características, al mercado capitalista mundial y se instala en la modernidad. Las nuevas formas de producción que se desarrollan durante este lapso propician nuevas necesidades comunicativas; las interacciones que se establecen entre los diferentes sectores que integran la nación experimentan un cambio cualitativo y cuantitativo; los hablantes producen nuevas formas lingüísticas y cambian sus actitudes hacia las diferentes lenguas que se hablan en el territorio.

Los cambios: de colonia a nación

El preludio de las transformaciones experimentadas en el siglo XIX se encuentra en los cambios generados en la última etapa del periodo colonial. Con la llegada de los Borbones al trono de España, hacia la segunda mitad del siglo XVIII, la corona española concentra sus esfuerzos en secularizar el Estado y sanear la administración pública. Estas medidas buscan limitar el poder de la Iglesia y de los administradores locales para permitir al monarca ejercer un mayor control sobre la organización financiera, institucional y judicial del reino, que redituara una mayor eficacia en la explotación de las riquezas habidas en sus dominios.

> Por 1740 […] la Nueva España […] entró en una era de cambios conocida con los nombres de Ilustración y Siglo de las Luces. En este siglo que va del reinado de Fernando VI (1746-1759) y el virreinato de Francisco de Güemes, conde de Revillagigedo (1746-1755) al reinado de Carlos IV (1788-1808) y al virreinato de José de Iturrigaray (1803-1808), la Nueva España amplía su

territorio y su población, se enriquece, cambia de sistema político, procrea un nuevo grupo social, se ilustra, se da cuenta de sí misma y se prepara para hacer vida aparte e independiente de la nación española. (González 1983, p. 73).

Administrativamente, las reformas borbónicas pretendían unificar todo el territorio perteneciente a los dominios europeos y ultramarinos de la corona española y administrarlos a través de organismos centralizados. La gran innovación fue el establecimiento, a partir de 1786, del sistema de intendencias como una forma de terminar con el fraude fiscal de contribuyentes y funcionarios y aumentar la recaudación de tributos[2]. La red de gobierno que se instauró transformó en lo más profundo la organización político-administrativa del territorio. La autoridad del intendente se constituyó como intermediaria entre los cuerpos urbanos (ciudades, villas y repúblicas de indios), hasta entonces tradicionalmente autónomos y privilegiados, y la monarquía[3].

En este contexto, para nuestros objetivos tienen especial importancia los cambios que la instauración de las reformas borbónicas empezó a generar en las repúblicas de indios. Creadas por la legislación indiana, las repúblicas de indios representaban formalmente a los pueblos[4] y se regían por una legislación específica. Esto tuvo dos consecuencias: por un lado, los pueblos de indios quedaron separados del resto de la sociedad y, por otro, pudieron conservar una cierta autonomía ante las autoridades coloniales. Cabe destacar que los pueblos de indios no eran "regiones de refugio" sino corporaciones dinámicas y activas que realizaban funciones económicas, financieras, religiosas y educativas; ni sumisos ni rebeldes, formaban parte de la compleja organización colonial a la que se adaptaban cambiando y propiciando alternativas, defendiendo sus intereses e intentando resolver conflictos internos (Tanck 1999, p. 588)[5].

[2] "Al entrar en vigor el sistema de intendencias fue abolida la división política clásica de la Colonia basada en las alcaldías mayores y corregimientos, creándose el antecedente más antiguo de la división política actual de las provincias" (Terán 1997, p. 337).

[3] El extenso obispado de Michoacán, en el que se localiza la región purépecha, quedó dividido en tres intendencias: Guanajuato, Michoacán y San Luis Potosí. La intendencia de Valladolid (Michoacán) incorporó las tres ciudades que en el primer siglo de la conquista habían ostentado el título de "Ciudad de Michoacán": Valladolid, Pátzcuaro y Tzintzuntzan, Incluyó también las villas de Zamora, Zitácuaro y Charo, 254 pueblos de indios además de unos veinte "lugares de españoles" (*ibid.*, p. 338).

[4] Los pueblos de indios poseían un territorio relativamente autónomo, éste incluía propiedades comunitarias: montes, agostaderos, haciendas, ranchos y extensiones variables de tierra (*ibid.*, p. 339).

[5] De acuerdo con Florescano (2000 [1996], p. 152) la barrera que separaba a los pueblos de indios del resto de la sociedad era triple: territorial, étnica y lingüística, lo que

Las necesidades comunicativas de los habitantes de los pueblos de indios eran de distinta naturaleza, como distinta era la composición de estos conglomerados. Había pueblos que se caracterizaban por una diversidad de etnias, en la que convivían hablantes de diferentes lenguas, muchas veces pertenecientes a distintas familias lingüísticas. Para el caso de Michoacán, esto sucedía en pueblos como Santa Fe de la Laguna, en donde se habían admitido indios otomíes además de los originarios purépechas. Por otra parte, al final de la Colonia algunos pueblos contaban también con vecinos españoles y de otras castas; los pueblos exclusivamente purépechas se encontraban localizados predominantemente en la sierra y en torno a los lagos (Terán 1997, p. 339).

Cabe señalar que el bilingüismo, e incluso el multilingüismo, si bien no representaba la situación general de la población, tampoco era raro en la vida cotidiana de los habitantes de una república de indios. Aquellos que, además de su lengua materna, sabían suficiente español (y en algunos casos, otras lenguas indígenas e incluso algo de latín) podían ser empleados como "lenguas"; estos intérpretes muchas veces cumplían, además, funciones comerciales y políticas por las que gozaban de privilegios[6].

La aplicación de las reformas borbónicas provocó profundos cambios en la vida no sólo de los indios sino también de los no indios avecindados en las repúblicas. Al quedar regidos por una regla administrativa común, los indios perdieron sus privilegios y empezaron a "igualar"[7] su condición con la de los otros habitantes. De esta manera todos quedaron englobados en la categoría de vecinos y más tarde en la de ciudadanos. Al perder el control de las cajas de comunidad, los indios perdieron también el control de sus bienes y con ello su presencia cultural y política; al final dejaron de ostentar la representación de los pueblos, misma que pasó a manos de los vecinos no indios.

Como producto de estas transformaciones, los pueblos comenzaron a cambiar su fisonomía y sufrieron un proceso de urbanización mediante el cual pasaron a ser vecindarios y adquirieron el perfil mestizo que hoy los

---

definió su participación en la sociedad colonial como fuerza de trabajo subordinada a las necesidades de la economía española. Si bien coincidimos en términos generales con esta aseveración, siguiendo a autoras como Terán y Tanck preferimos enfatizar aquí la complejidad y heterogeneidad de estas congregaciones. Es importante ponderar la posibilidad de dicha complejidad en el momento de considerar diversos contextos que pudieron propiciar diferentes necesidades comunicativas.

[6] La importancia política y social de los intérpretes o lenguas no pasó desapercibida para las autoridades coloniales, quienes durante el siglo XVI y sobre todo en el XVII legislaron en torno a este oficio para tratar de limitar su influencia (*cf.* Reyes 1997).

[7] Término de la época (Terán 1997).

caracteriza. Cada vez hubo menos diferencia entre los antiguos "lugares de españoles"[8] y los pueblos de indios. El proceso de modernización de la sociedad rural que se inicia con las políticas borbónicas concluye con la instauración de la república federal en 1824: para cuando se instauran "las reformas liberales juaristas los indios ya vivían en una situación radicalmente distinta que la que conocieron hasta la Colonia" (*ibid.*, p. 357)[9].

Durante este proceso se fueron perfilando nuevas necesidades comunicativas; la igualación de los vecinos permitió una administración única que se ejecutó en la lengua del grupo dominante, el español. El indio, otrora miembro de una república con leyes propias, tuvo que enfrentar la nueva administración en su calidad de individuo, al no contar ya con el respaldo de las autoridades de su congregación; el desconocimiento del español era una desventaja mayor. En estas condiciones el español fue teniendo poco a poco mayor presencia en los diferentes espacios sociales de la vida cotidiana y en la interacción comunicativa entre indios y no indios. Este contexto propició el desarrollo cada vez más generalizado del bilingüismo entre los hablantes de lenguas indígenas. El proceso de castellanización de la población fue reforzado, como veremos, por las políticas lingüísticas emanadas de los postulados del liberalismo y desarrolladas durante toda esa centuria.

Las ideas: del liberalismo al positivismo

Durante la última fase del periodo colonial emerge una nueva clase social, los criollos ilustrados, quienes poco a poco toman conciencia del valor autónomo que tienen en todos los órdenes de la vida. En búsqueda de su identidad apelan tanto a las ideas de la Ilustración como a las culturas autóctonas de sus pueblos; ambas fuentes les sirven para ratificar la legitimidad de su quehacer histórico y afirmar un *nativismo* que los diferencia, al mismo tiempo, de los peninsulares y de los indios.

Sustentados en los principios del liberalismo, los criollos hablan de la necesidad de formar un hombre nuevo, libre y práctico, que dejaría atrás las ataduras del antiguo régimen y, basado en su propio esfuerzo, traba-

[8] Estos últimos eran "reales mineros, cruces de caminos o rancherías crecidas, donde los indios vivían arrimados. Los padrones de tributarios indios de finales del siglo XVIII dividían a éstos en indios radicados en pueblos e indios laboríos, es decir los que se iban a trabajar a las haciendas o a lugares de españoles" (*ibid.*, p. 338).

[9] Una manifestación más de este proceso de mestizaje se observa en la vestimenta que era común entre los indios michoacanos al final de la Colonia. Humboldt, en su visita a Michoacán, en septiembre de 1803, se asombra "de la mezcla extraña del antiguo traje indio con el traje introducido por los colonos españoles" (Sánchez 2003, p. 41).

jaría por su bienestar material para alcanzar la felicidad. Estos principios liberales quedaron plasmados en las constituciones de 1814 y de 1824, en donde se consagra una forma de organización política fundada en la participación de los ciudadanos, se establece que la soberanía reside en el pueblo y su ejercicio corresponde al Congreso, que la ley es la expresión de la voluntad general y que la felicidad de los ciudadanos consiste en el goce de la igualdad, la seguridad, la propiedad y la libertad (Florescano 2000 [1996], p. 289; González 1983, p. 89).

En este marco, la libertad supone la igualdad: "Un hombre es libre cuando se le considera igual a sus semejantes dentro de la misma sociedad, cuando tiene la misma condición jurídica, los mismos derechos y las mismas posibilidades" (López Cámara 1977 [1954], p. 234). El principio de igualdad conduce a la abolición de la esclavitud y permite borrar razas y castas para que todos los individuos, indios, criollos y mestizos, se sientan partícipes de una misma realidad nacional, pero también propicia la anulación de las prerrogativas de que gozaban las repúblicas de indios. El trato diferenciado que recibían los distintos sectores de la sociedad es visto como una desigualdad; había que acabar con la tutela para los indios, hacer a todos iguales ante la ley y repartir las tierras de las comunidades indígenas (González 1983, pp. 81 y 212). Se pensaba que al promover la propiedad individual las personas trabajarían más afanosamente, aumentaría la producción del país y se alcanzaría el desarrollo deseado.

Otro de los principios en los que se fundamenta el nuevo orden social es el de la razón, en ella descansa el derecho justo que nos salvaguarda del despotismo. Razón y libertad son los dos grandes supuestos recíprocamente necesarios en los que se sustenta la nueva sociedad liberal y que permiten dar paso al nuevo hombre. Desde esta óptica, la transformación y la superación de un sistema social que, como el colonial, ha estado montado sobre la explotación de las masas (entre ellos los indios), sólo puede lograrse destruyendo esta explotación y abriendo a sus víctimas "las puertas de la libertad, la ilustración y la justicia". Los indios deben ser partícipes de la educación y la cultura para borrar las supersticiones y mitos que los atan e impedir que caigan presas del despotismo. De esta manera "los indios tendrán los mismos derechos que los otros ciudadanos, las mismas libertades, iguales oportunidades, idéntica condición humana" (*ibid.*, p. 270).

Son estos principios los que sustentan la legislación y las políticas decimonónicas de la primera mitad del siglo, en las cuales el indio es tratado como un ciudadano en igualdad de circunstancias. La lucha de los liberales es la lucha de los indios en tanto busca su emancipación y pugna por su liberación. Esta lucha se entiende como su incorporación

al nuevo sistema social que garantiza la naciente felicidad nacional. Sin embargo, esta posición se tradujo, paradójicamente, en una sistemática negación del indio, negación que se materializa en una serie de disposiciones educativas y legislativas que favorecen políticas de castellanización e incorporación.

Hacia la segunda mitad del siglo la doctrina liberal fue sustituida por el positivismo, que si bien tenía la misma raíz, la libertad, ponía énfasis en ordenarla. Los prolongados años de constante lucha, primero por la independencia y más tarde por la restauración de la república, trajeron como resultado "que se creara en el país un ansia vehemente de orden, de tranquilidad, de paz, y otra ansia no menos vehemente de que en alguna forma el país debía salir de la miseria en que había vivido ya durante más de medio siglo" (Cosío Villegas 1983, p. 123).

Desde el año de 1867 Gabino Barreda condensó los principios que rigen esta nueva orientación en los términos de "libertad, orden y progreso". Influido por ideas de evolución y degeneración, el positivismo reconoce el progreso como el fin último de la humanidad. Postula que ésta ha pasado por tres estados marcados por la forma en que el hombre se ha explicado los fenómenos que lo rodean: el teológico, que explicaba los sucesos atribuyéndolos a fuerzas sobrenaturales, genios o dioses que los producían a capricho; el metafísico, que los atribuía a elementos abstractos, principios extraños a la materia: fuerzas, fluidos, éter, alma, que son imposibles de conocer y calcular; y el positivo, que se preocupa por descubrir, mediante la razón y la observación, las leyes que rigen los fenómenos (Speckman, Bazant y Saborit 2001, p. 223). Sólo los individuos formados en la razón serían capaces de lograr el progreso de la nación, que se entendía como la superación de todo rasgo primitivo.

Esta idea desembocó en la clasificación de hombres y sociedades en "superiores e inferiores" y en argumentaciones clasistas o racistas. La superioridad e inferioridad se atribuyeron a la riqueza o a la pobreza, o bien al origen étnico de los individuos y las sociedades; se postuló, por ejemplo, que la raza blanca poseía mayores atributos que la indígena o la negra. Este razonamiento alcanzó, como veremos con mayor detalle en párrafos subsecuentes, a las lenguas.

En el positivismo, la desaparición (física) del indio y su cultura pasó a ser no una consecuencia del reconocimiento de la igualdad connatural a los seres humanos, como lo fue en el liberalismo, sino la condición para alcanzar el estadio superior de la humanidad y el progreso de la nación. El fin de siglo fue testigo de un "liberalismo transformado, un liberalismo conservador, un liberalismo positivista, o al menos un liberalismo cargado de ciencismo" (*ibid.*, p. 223).

Las fuerzas: liberales vs. *conservadores*

Una vez concluida la independencia de México la tarea inmediata era iniciar la construcción del nuevo país; afloraron entonces dos ideas de nación que habían de enfrentarse a lo largo de todo el siglo. Una tendencia conservadora que pugnaba por un régimen centralista y monárquico que no se desvinculara de la Iglesia, y una tendencia liberal que defendía un régimen federalista y republicano con un Estado laico. "Los del partido liberal eran personas de modestos recursos, profesión abogadil, juventud y larga cabellera. La mayoría de los conservadores eran más o menos ricos, de profesión eclesiástica o militar, poco o nada juveniles y clientes asiduos de las peluquerías" (González 1983, p. 104). Los debates entre las ideas liberales y conservadoras que se suceden durante este periodo definen el siglo XIX[10]. La lucha entre ambas fuerzas, y el triunfo final de los primeros, perfila los acontecimientos de la época en todos los órdenes: política, economía, legislación, cultura, educación. La secularización del Estado permite el desarrollo de nuevos espacios fuera del dominio directo de la Iglesia; es en estos espacios en donde se dirime el proyecto de nación. La mayoría fueron prototípicamente urbanos y las interacciones se efectuaron en español, la lengua materna de los actores con la suficiente fuerza política, económica y social para llevarla a cabo.

La dinámica generada por este contexto propicia la separación entre lenguaje público y privado; con este cambio se observan dos efectos complementarios entre sí: la modernización y la "mexicanización" del español. Por una parte, en los espacios emergentes se gesta "un nuevo lenguaje público a partir de la combinación del arrebato lírico y cultura jurídica"; éste es uno de los indicadores del tránsito que conduce a la sociedad decimonónica de una cultura escolástica a una secular (Monsiváis 2005); el español se moderniza. Por otra parte, buena parte del siglo se debate entre la necesidad de conservar un español puro o admitir los usos particulares que se observan en el habla de los mexicanos. Puede decirse que no hubo pensador que no se pronunciara al respecto. García Icazbalceta lo planteaba de la siguiente manera:

> ¿Por qué, pues, hemos de calificar rotundamente de *disparate* cuanto se usa en América, sólo porque no lo hallamos en el Diccionario? Esos mal llamados

[10] "Circunstancialmente se llamarán federalismo y centralismo, clase media frente a clero, milicia y grandes propietarios, partidarios de Estados Unidos y partidarios de Europa. Y aún podría añadirse que, cuando menos hacia mediados del siglo, se trataba también del enfrentamiento de una generación joven con otra adulta" (Martínez 1977, p. 286).

> *disparates* ¿no son a menudo útiles, expresivos y aun necesarios? ¿No suelen ser más conformes a la etimología, a la recta derivación o a la índole de la lengua? Deséchese enhorabuena, con ilustrado criterio, lo superfluo, lo absurdo, lo contrario a las reglas filológicas; pero no llevemos todo a barrisco, por un ciego *purismo*, ni privemos a la lengua de sus medios naturales de enriquecerse (García 1899, p. xiii).

La polémica que sostienen Altamirano y Pimentel hacia 1886 en el Liceo Hidalgo ilustra este debate, que fue clásico en el siglo XIX. Altamirano afirma la doctrina de independencia y el nacionalismo culturales, mientras que Pimentel impugna los excesos de independencia lingüística y aboga por el casticismo (Martínez 1977)[11]. Al final, termina por reconocerse la variante mexicana no sólo como legítima, sino también como un signo de identidad.

La literatura es el gran espacio en dónde se confronta el debate entre nacionalistas y puristas; en términos generales los escritores nacionalistas se identifican con las tendencias liberales y los puristas con las conservadoras (véase también al respecto el capítulo 14 de esta *Historia*). Los primeros pugnan por una literatura nacional que refleje el paisaje, las costumbres y el habla de sus habitantes. Los conservadores, en cambio, abogan por una literatura apegada a los cánones "clásicos".

> La aguda observación de Gutiérrez Nájera, según la cual los mochos o conservadores creían ser los depositarios de la corrección gramatical, mientras que los puros o liberales sentían que su heredad propia era la inspiración, nos hace reconocer la evidencia de un traslado, sólo aparentemente caprichoso, de las disputas políticas al campo cultural, pero nos enfrenta además a un hecho singular y aún válido para casi toda la centuria (*ibid.*, p. 287).

El avance técnico que alcanzaron los medios de comunicación e información durante el siglo XIX y la difusión paulatina pero inexorable de la lectura permitieron el desarrollo de la opinión pública que nace en los nuevos ámbitos de convivencia social, muchas veces habilitados como gabinetes de lectura (Florescano 2000 [1996], p. 247; Díaz y de Ovando 2005). En México, como en el resto del mundo, la producción editorial logra consolidarse; se observa una mayor circulación de libros y una proliferación de periódicos que, junto con folletos, anuarios, calendarios,

[11] Esta discusión replica en México un debate que en el siglo XIX tiene dimensiones continentales; la querella entre clásicos y románticos tuvo como abanderados a Andrés Bello y Domingo Faustino Sarmiento (*ibid.*, p. 327).

gacetas y boletines, se constituyen en arenas en donde se dirime la lucha política, sobre todo en la primera mitad del siglo (Cruz 2005)[12]. La diversidad de impresos, que eran leídos por individuos de muy distintos sectores sociales —lo cual no implica que todos leyeran—, constituyeron la forma básica de circulación de todo tipo de ideas (Guedea 2005, p. 40). Estos espacios, al igual que los anteriores, estuvieron dominados por el español.

La manifestación de ideas se vio favorecida por la libertad de imprenta que impuso la Ilustración y fue ratificada en la Constitución de Apatzingán (1814)[13]. Dicho principio se mantendría en la legislación del país durante todo el siglo —con excepción de uno de los últimos periodos de Santa Anna—; sin embargo, si bien en la época de Juárez dicho principio se respetó, en el Porfiriato se vivió una censura acérrima.

Perfil sociolingüístico

Las nuevas condiciones socioeconómicas generaron nuevas relaciones entre los habitantes de la naciente república; la secularización del Estado, el reconocimiento de un nuevo régimen de propiedad, una legislación que reconocía la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley, la modernización de la vida cotidiana y la extensión de la enseñanza repercutieron en todos los ámbitos de existencia de la población mexicana. En este contexto las formas de comunicarse cambiaron, asistimos a una refuncionalización de las antiguas formas y a la emergencia de otras hasta entonces desconocidas. Este cambio se efectuó progresivamente. La independencia de México no significó ni un cambio abrupto de las nuevas condiciones sociales de comunicación, ni un abandono inmediato de las antiguas formas o una rápida adopción de las nuevas.

[12] Los títulos de los periódicos de la época son significativos: "*El Águila Mexicana, Ahí va ese hueso que roer y que le metan el diente, El Federalista, El Atleta, El Gladiador, El Fénix de la Libertad, El Genio de la Libertad, El Indicador de la Federación Mexicana, La Antorcha, La Lima de Vulcano, El Mosquito, El Mono, La Verdad Desnuda, La Oposición, El Crepúsculo de la Libertad, El Cosmopolita, El Gallo Pitagórico, El Restaurador, Don Simplicio, El Tiempo, El Eco del Comercio*, son algunos de los muchos diarios que circularon en la capital y que encierran en sus nombres las aspiraciones de sus editores, los conflictos del momento, las posturas ideológicas de sus redactores" (Suárez 2005, p. 13).

[13] En cuyo artículo 40 se asentaba: "En consecuencia, la libertad de hablar, de discurrir y de manifestar sus opiniones por medio de la imprenta, no debe prohibirse a ningún ciudadano, a menos que en sus producciones ataque el dogma, turbe la tranquilidad pública y ofenda el honor de los ciudadanos" ("Decreto constitucional para la libertad de la América Mexicana sancionado en Apatzingán, 22 de octubre de 1814").

Una realidad plurilingüe

El territorio que hoy ocupa México se caracteriza por poseer una extraordinaria diversidad tanto biológica como cultural y lingüística. Aunque es muy difícil determinarlo con exactitud, se calcula que antes de la llegada de los españoles, en esta área se asentaron más de cien etnias y se hablaron más de doscientas lenguas (Florescano 2000 [1996], Manrique 1990). La convivencia de poblaciones hablantes de distintas lenguas en un mismo territorio propicia el constante contacto lingüístico; la continuidad geográfica y la proximidad social estrecha determinan una mutua influencia entre las lenguas y los dialectos hablados por las diferentes comunidades. Dicha influencia se manifiesta en tres fenómenos: la difusión de ciertos rasgos en toda el área[14], el desarrollo de un bilingüismo o multilingüismo en los hablantes y el desplazamiento de unas lenguas por otras.

El rico mosaico cultural y lingüístico que desde épocas prehispánicas ha definido el área presenta dos rasgos: una gran heterogeneidad tanto de culturas como de lenguas y una dinámica constante de decremento de la diversidad. La heterogeneidad se refleja en una amplia diversidad de familias lingüísticas y de lenguas[15] cuya clasificación constituyó, como veremos más adelante, una de las tareas centrales del trabajo propiamente lingüístico desarrollado sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XIX. El decremento abarca la disminución tanto en el número de lenguas habladas en el territorio nacional como en el número de individuos que las utilizan cotidianamente.

El decremento de la diversidad lingüística ha sido hasta ahora una constante que se explica por las relaciones económicas, políticas y sociales que a lo largo de la historia de este país se han establecido entre los distintos grupos que habitan el área. Las lenguas de los grupos menos favorecidos constantemente han cedido el paso a la lengua del grupo predominante en una época determinada. A partir de la conquista el español entró a formar parte de la compleja dinámica sociolingüística que se desarrollaba ya en el área; desde entonces se observa una constante tensión entre la persistencia de las lenguas indígenas y su desplazamiento a favor de la lengua que impusieron los conquistadores europeos. De esta mane-

[14] Para una discusión de Mesoamérica como un área lingüística, *cf.* Campbell, Kaufman y Smith-Stark (1986).

[15] De acuerdo con Smith-Stark (1989, p. 307), en el siglo XIX se puede hablar de 11 familias originarias: yumano, seri, tequistlatecano, yutonahua, otomangue, tarasco, totonaco, mayance, mixezoque, huave y algonquina.

ra, a lo largo del tiempo se han perdido muchas de las lenguas que originariamente se hablaban en el territorio.

El desplazamiento lingüístico —como se conoce a este fenómeno— es un proceso paulatino y gradual (cuando no es producto de un genocidio) que resulta, la mayoría de las veces, conflictivo. La lengua desplazada va cediendo espacios a favor de la lengua desplazante; se trata de espacios sociales institucionalizados (dominios) en donde las lenguas tienen una función específica y socialmente determinante: la familia, la unidad de producción, la comunidad, la escuela, el comercio, etc. (Coronado 1999).

Podemos decir que una lengua vive en tanto haya hablantes que la usen, es decir, en tanto exista un grupo social para el que dicha lengua funciona como medio de comunicación cotidiana. Existen dos razones por las cuales los hablantes de una comunidad lingüística dejan de hablar su lengua: porque mueren, o porque la cambian por otra. Comúnmente esto último sucede cuando los hablantes optan por sustituir su lengua materna por otra cuyo empleo les reditúa mayores beneficios.

En el siglo XIX, época de profundos cambios en todos los órdenes de la vida pública y privada, el desplazamiento de las lenguas indígenas a favor del español experimenta una significativa precipitación. El español ocupa todos los espacios emergentes y al final del siglo logra ser reconocido como la lengua oficial de la nueva nación; ésta es la lengua en la que se legisla, administra y educa a todos los ciudadanos. Dos indicadores nos permiten acercarnos a este complejo fenómeno: el número de hablantes y el uso que éstos hacen de su lengua en los distintos espacios funcionales en los que se producen las interacciones comunicativas. El primero es fundamentalmente de índole cuantitativa, el segundo de índole más cualitativa.

Demografía en el siglo XIX

Aunque durante el siglo XVIII no desapareció el azote de las epidemias, este periodo se caracterizó por un crecimiento demográfico sin precedentes, tanto en Europa como en América. Acorde con la nueva política administrativa implementada por la casa de los Borbones, durante este siglo se realizan diversos recuentos, inventarios y relaciones de la población, gracias a los cuales podemos tener una idea bastante aproximada de la situación demográfica que guardaba la Nueva España hacia finales del periodo.

En 1778 el visitador José Galves recopila los datos estadísticos que sin duda son los más completos de la época colonial en lo que a población se refiere; en ellos se "anotan separadamente para cada pueblo el núme-

ro de hombres, mujeres, niños y niñas; su casta catalogada en las cuatro categorías de: *1*), español; *2*), indio; *3*), mestizo, y *4*), mulato. Desafortunadamente, las recopilaciones llevadas a cabo durante esta visita fueron incompletamente archivadas" (Aguirre Beltrán 1952, p. 89). Los datos disponibles permiten constatar que para la Nueva España fue el momento de mayor crecimiento y prosperidad en todos los ámbitos: "El territorio se dobla, la población se triplica y el valor de la producción económica se sextuplica" (González 1983, p. 75). En aquella centuria el número de habitantes pasó de dos a seis millones.

El cuanto a la composición de la población, al iniciar el siglo XIX, existían 3 600 000 indios, de acuerdo con los cálculos más conservadores, que constituían la mayoría de los habitantes del virreinato; éstos representaban 58% de la población total. Poco más de un millón, es decir, aproximadamente 16% del total demográfico, eran individuos de la llamada raza blanca; de éstos, cerca de 20 000 eran españoles nacidos en Europa y el resto criollos. Cerca de millón y medio de individuos, 25% del total, integraba el sector de los mestizos, negros y la porción de los habitantes comprendida en el nombre genérico de castas (Riva Palacio 1884-1889, pp. 18-19).

El siglo que nos ocupa fue una época de alta movilidad de la población: migraciones, mestizaje, mortandad por la prolongada guerra civil, desgracias naturales (recurrentes periodos de sequías y malas cosechas) y deportaciones explican un descenso de la población en el primer cuarto del siglo. Aunque los informes disponibles son escasos y dispersos, sabemos que en 1822 la población era menor que la registrada en 1803[16].

Se calcula que a lo largo del siglo se mantuvo la misma tasa de crecimiento anual de principios de siglo (0.5%) y que al término de la guerra con los Estados Unidos el país tenía aproximadamente 8 247 660 habitantes en total. Como siempre, los sectores sociales más pobres, entre los que se contaban los indios, fueron los más afectados; sin embargo, no todas las zonas habitadas por indios se vieron igualmente aquejadas.

La gran mayoría de los habitantes se concentró en el antiguo territorio colonial: en el Bajío y Occidente, donde se desarrollaron los ricos distritos mineros y los prósperos centros agrícolas y manufactureros, y en

[16] En las postrimerías de la época colonial, destacan tres documentos con información de carácter oficial sobre la población de la Nueva España: el *Ensayo Político sobre el Reino de la Nueva España*, elaborado por Alexander von Humboldt a partir de los documentos que le proporcionó el conde de Revillagigedo, editado en 1804; las *Tablas geográfico políticas del Reino de la Nueva España*, escritas por D.J. Salas y publicadas en 1815, y las *Memorias sobre la Población del Reino de la Nueva España*, realizadas por Fernando Navarro y Noriega en 1820 (Cifuentes 2002a, p. 28).

las zonas central y oriental alrededor de las ciudades de México, Puebla y el puerto de Veracruz. El centro y sur del territorio continuaron siendo mayoritariamente indígenas; Oaxaca, una de las intendencias de la Nueva España que al final de la Colonia registraba uno de los índices más altos de población indígena (88.3% en 1793), mantuvo esta característica durante toda la centuria.

> Había en 1810 un 88.2% de indios y hacia 1857 la composición étnica de Oaxaca permanecía casi igual. A diferencia de otros estados de la República se estimó que el 87% de la población era indígena, el 12% mestiza, la cual aumentó un poco más del doble, y sólo el 1% española, que antes había constituido el 6.3% […]. Veintiún años más tarde, los indios disminuyeron en 10% y hacia la década de los noventa, se estabilizaron con un porcentaje del 78% más o menos […] en 1891 la composición étnica de Oaxaca era la siguiente: los indígenas representaban el 78.1% de la población, los mestizos ocupaban el segundo lugar con un 14.5%, los mulatos el tercero, con un 5.7%, los negros comprendían el 1.27% y los blancos el 0.17% (Reyna 2004, pp. 102-103).

La amplia región norte tuvo siempre el menor número de habitantes, y éstos estaban concentrados en las ciudades; 36% de la población de Coahuila, por ejemplo, vivía en Saltillo, en tanto que el resto se encontraba desperdigado en pueblos y rancherías (Staples 2001, p. 322). En esta región, las etnias indígenas fueron objeto de constantes y crueles políticas de persecución, despojo y exterminio durante todo el siglo.

Aguirre Beltrán ha destacado dos características de la población india en la época colonial que prevalecen durante todo el siglo XIX. Por un lado, el hecho de que los indígenas representan la mayoría de la población total del país. El segundo, que esta población se conforma mayoritariamente por monolingües (Aguirre Beltrán 1983, p. 11). Si bien durante el transcurso del siglo estas características se mantienen vigentes, lo cierto es que la composición demográfica de la nación registra una clara tendencia de cambio que se traduce en un incremento significativo tanto del mestizaje como del bilingüismo.

Al instaurarse la república, los sucesivos gobiernos iniciaron una serie de trabajos con el fin de conocer el número total de habitantes del país. El Ministerio de Guerra organizó uno de los primeros recuentos con base en un cuestionario que distribuyó entre sus agencias; estos informes, junto con las memorias anuales de los gobernadores, constituyen las primeras fuentes censales del México independiente. Los diversos recuentos que se realizaron a partir de la década de los treinta registran un incremento

constante y acelerado de la población; en 1838 el *Dictamen de la Cámara de Diputados* registra siete millones de habitantes, y dos décadas más tarde, el número se incrementa a un poco más de 8 200 000 habitantes[17]. El primer censo en sentido moderno, que se llevó a cabo en 1895, registró un total de 12 632 427 habitantes (Peñafiel [1897] 1985); como se puede apreciar, en un siglo la población se duplicó.

En el censo de 1895 por primera vez se agrupó a la población con base en tres categorías: los que hablaban o no español, los que hablaban o no lenguas indígenas y los que hablaban lenguas extranjeras (Valdés 1988). Los resultados muestran una drástica disminución de la población hablante de lenguas indígenas: 73% de la población total se registra como hispanohablante, en tanto que sólo 17% se reconoce como hablante de alguna lengua indígena. Cifuentes (1998, p. 46) hace notar que el recuento de finales de la centuria muestra "la imagen de un país lingüística y culturalmente homogéneo", imagen que sin duda convenía al gobierno porfirista de la época. Es evidente que estas cifras se deben relativizar, pero no nos debe pasar desapercibido que son indicadores de un cambio demográfico real del cual todavía sabemos muy poco. El estudio de casos específicos puede darnos más luz sobre las verdaderas proporciones de la dinámica de la población en las diversas zonas del país.

En términos generales, estas mismas tendencias se observan en el caso específico de la población de Michoacán[18]. Durante el curso del siglo XVIII, la población de la meseta purépecha, por ejemplo, registró la misma tendencia de incremento que se observa en el resto del país para esta época. El número de habitantes se incrementa de 9 220 en 1700 a 13 404 en 1793. De acuerdo con Aguirre Beltrán (1952, p. 100), dicho fenómeno "se debió exclusivamente al incremento natural ya que la po-

[17] La Carta General de la República Mexicana (1862) elaborada por Antonio García Cubas registra 8 212 547 habitantes y la Carta Etnográfica de México (1866) de Orozco y Berra habla de 8 258 060 (*ibid.*, p. 29).

[18] El primer estudio geográfico-estadístico producido en la época independiente fue el *Análisis Estadístico de la Provincia de Michoacán en 1822*, que Juan José Martínez de Lejarza publicó en 1824. En 1849 se publicaron los *Apuntes para la cartografía y la estadística del Estado de Michoacán*, que Ignacio Piquero preparó por encargo de la Junta Menor del Instituto Nacional de Geografía y Estadística. En la segunda mitad del siglo XIX se elaboraron otras tres obras de este tipo: en 1860 José Guadalupe Romero presentó las *Noticias para formar la historia y la estadística del obispado de Michoacán*; en 1862 José María Pérez Hernández editó una *Geografía y Estadística de la República Mexicana* y en 1872 un *Compendio de la geografía del Estado de Michoacán de Ocampo*. Por último, entre 1888 y 1895 Alfonso Luis Velasco integró una *Geografía y Estadística de la República Mexicana*, uno de cuyos volúmenes está dedicado a Michoacán. Este mismo autor publica una versión ampliada de la anterior en 1895, con el nombre de *Geografía y estadística del Estado de Michoacán* (Sánchez 1996, pp. 63-67).

blación no indígena establecida en su seno arrojó en los años de 1742 y 1789 cifras insignificantes: el año 42 la población no indígena representó el 1.6% del total y el año de 89 el 1.2% de ese mismo total".

La tendencia que se observa en el distrito de Uruapan hacia finales de la centuria muestra que a lo largo del siglo XIX esta composición se modifica y la población no indígena pasa a constituir el mayor porcentaje del total: "El distrito de Uruapan, que comprendía toda la Meseta y gran parte de la Periferia, desde Los Reyes hasta la referida villa censó 47 781 habitantes de "raza hispanoamericana" y 36 039 de raza indígena; con 53 079 personas que hablaban castellano y 30 763 cuya lengua materna era el tarasco; este último guarismo representaba el número de habitantes de la Meseta" (*ibid.*, p. 107).

Para este caso particular observamos un cambio significativo en la composición de la población. La proporción de hablantes de lengua indígena en relación con la población de habla castellana se invirtió, aunque no en la magnitud mencionada en el nivel nacional. Humboldt[19] señalaba que hacia finales del siglo XVIII en la región meridional de la provincia de Valladolid la gran mayoría de la población estaba constituida por indios, aunque la meseta purépecha vio establecerse, si bien en escaso número, españoles y negros (*ibid.*, Terán 1997)[20]. Hacia fines del siglo XIX, la población hablante de español representa en esta región 57% del total, en tanto que la población de habla indígena es sólo 43%. Nuevamente volvemos a enfatizar la necesidad de estudios de casos específicos para entender mejor la dinámica de población que experimentó el país durante el siglo XIX. Las razones del profundo cambio experimentado en menos

[19] "Los indios que habitan en la Provincia de Valladolid forman tres pueblos de origen diferente: los tarascos, célebres en el siglo XVI por sus suaves costumbres, por su industria en las artes mecánicas y por la armonía de su lengua rica en vocales; los otomíes, tribu todavía hoy atrasada en la civilización y que habla una lengua llena de aspiraciones nasales y guturales; los chichimecas, que como los tlaxcaltecas, los nahuatlatos y los aztecas han conservado la lengua mexicana. Toda la parte meridional de la intendencia de Valladolid está habitada por indios; y no se encuentra otra cara blanca en los pueblos sino la del cura, que muchas veces es también indio o mulato" (Humboldt [1822] 1991, p. 167).

[20] "En aquel temple riguroso los únicos españoles que llegaron a establecerse, fueron aquellos que por sus funciones se vieron obligados a hacerlo, esto es: a), los curas párrocos, sus vicarios y esclavos; los frailes agustinos y sus esclavos en Zirosto, Paranguaricutiro y Tingambato; y los franciscanos en Charapan y Sevina; b), uno que otro empleado gubernamental, y c), comerciantes que rescataban en Paracho. El mestizaje que tales sujetos puedan haber provocado debe de haber sido de poca monta: los censos del siglo XVIII, recogen resultados de esta mezcla biológica y en ellos veremos que por 1742 había en todo el territorio de la Meseta 3 familias mulatas en Capacuaro; 11 de españoles, mestizos y mulatos en Paracho, 2 de españoles en Arantza y 5 más en Nahuatzen" (Aguirre Beltrán 1952, p. 86).

de un siglo en lo tocante al número y composición de la población deben buscarse en las nuevas relaciones que se establecieron entre los diferentes sectores a partir de la emancipación del país y que se desarrollaron durante el transcurso del siglo.

Interacciones en un nuevo contexto

Como ya hemos señalado, la modernidad conlleva una nueva forma de concebir el mundo y las relaciones entre los hombres; los cambios acaecidos durante el siglo XIX en México trastocan todos los aspectos de la vida; los límites entre lo público y lo privado, así como entre lo global y lo local, se redefinen y cobran una nueva dimensión, lo que permite la creación de nuevos espacios y momentos de interacción y la refuncionalización de los ya existentes. Durante el largo periodo colonial, las relaciones entre los individuos se establecían de acuerdo a la estricta estratificación que definía a la sociedad novohispana; las distintas razas y castas que la conformaban tenían lugares y funciones específicas. La raza blanca, integrada por los europeos y sus descendientes americanos, aunque menor en número, era, sin embargo, la que ejercía el predominio en todos los órdenes. La raza indígena, aunque ocupaba el primer lugar por su fuerza numérica, se encontraba aislada y al servicio de los blancos, excluida de los empleos y cargos públicos. El sector de los mestizos era el que contaba con mayor movilidad social; habitaban tanto en las ciudades como en el campo, ejercían todos los oficios y artes mecánicas y proveían de soldados al ejército.

Al integrarse el país al nuevo orden dominado por el capitalismo, las relaciones de producción cambian, dando paso a una nueva valoración del trabajo humano. En este contexto la antigua relación entre señores y vasallos (o entre amos y esclavos) cede el paso a una nueva entre patrones, dueños de los medios de producción, y asalariados, que venden su fuerza de trabajo. Aunque ambos se reconocen como individuos iguales ante la ley, la desigual posición política, económica y social que ocupaban define su posibilidad de tener acceso a los beneficios de la modernidad. El cambio que se realiza es estructural; la secularización que implicó el imperio de la razón no sólo repercutió en las instituciones, es decir, en la separación entre el Estado y la Iglesia; al separar la fe de la razón se afectó la vida cotidiana toda, y con ello se inició un proceso de separación entre el individuo y la congregación a la que éste pertenece, la familia nuclear de la familia extensa, el artesano de su gremio, el indio de su pueblo (Ceballos 2001, p. 341).

Los indígenas, quienes constituían la mayoría de la población, difícilmente podían quedar al margen de los acontecimientos y transforma-

ciones que ocurrieron en México a lo largo del siglo XIX. Al igual que las otras clases inferiores de la sociedad, los distintos grupos étnicos tuvieron una participación activa, como clientela, como aliados o bien como destinatarios de las acciones de las elites criollas que se disputaron el poder. Una manifestación evidente de dicha participación se puede ver en la movilidad geográfica y social que durante este periodo tuvieron los diferentes grupos étnicos y el retraimiento de los espacios sociales en los que las lenguas indígenas conservaron su función comunicativa. La dinámica sociolingüística de este periodo, caracterizada por la paulatina imposición del español en los ámbitos públicos y un significativo decremento de la población hablante de lengua indígena, puede verse como una adaptación de los sectores indígenas a la prolongada situación de guerra en la que estuvo sumido el país durante toda la primera mitad del siglo y al acelerado proceso de modernización que ocupa la segunda mitad de este periodo, una vez restaurada la república.

La constante movilidad que se observa en los grupos étnicos durante el siglo XIX fue propiciada por las guerras, las migraciones y las deportaciones que a lo largo de la centuria afectaron a esta población. En un primer momento, los ejércitos insurgentes contaron entre sus filas con amplios sectores indígenas comandados por caudillos, en su mayoría, criollos ilustrados que estaban familiarizados con las lenguas indígenas habladas por sus seguidores. Es muy probable que la comunicación entre las tropas insurgentes adquiriera un perfil diglósico entre los hablantes bilingües; jefes como Hidalgo, Morelos, Allende, que conocían las lenguas originarias de la región en donde habían nacido y ejercían su influencia, podían utilizar el español para comunicarse con oficiales y algunos subordinados, pero también podían usar, en alguna medida, una lengua indígena para arengar a sus tropas[21]. A su vez, los indios que, además de su lengua materna, dominaban el castellano sirvieron de enlace con el resto de los combatientes, al igual que antes los lenguas lo hicieron entre los pueblos de indios y la administración colonial. Esta situación debió favorecer aún más el bilingüismo entre las tropas, sin que esto implicara una pérdida de identidad, una situación paralela a la que ya se vivía al final de la Colonia[22].

[21] Esta práctica no era ni desconocida ni novedosa; ya en 1772 circularon unos impresos en forma de mandamientos escritos tanto en español como en mixteco para convocar a una revuelta en Nochistlán, Oaxaca (Tanck 1999, p. 583).

[22] Tanck (*ibid.*, p. 582) observa que hacia finales del siglo XVIII aproximadamente 20% de los indios y de los no indios manejaba el español y la lengua indígena de la localidad en la que habitaba y que "al usar una segunda lengua, ni los indígenas ni los españoles perdían

La participación de los distintos sectores y pueblos en la lucha de independencia fue heterogénea, al igual que heterogéneas fueron sus consecuencias; Aguirre Beltrán observa que para el caso de la cuenca del Tepalcatepec se pueden detectar tres tendencias que se reflejan en el crecimiento o decremento de la población:

> Paradójicamente la conmoción no provocó iguales resultados en la extensión total de la Cuenca, sino selectivamente opuestos, en tal forma que, mientras en la Tierra Caliente y en la zona Periférica, se tradujo en trastornos de toda clase provocando en la primera región mencionada la caída vertical de su población que alcanzó casi la extinción y en la segunda, una considerable reducción del número de sus moradores, en la Meseta Tarasca redundó en un resurgimiento económico a favor de la relativa tranquilidad y no intervencionismo que prevaleció en esta región. Parece innecesario señalar aquí el importante papel que en la revolución para la Independencia jugó el Plan de Tierra Caliente de la cuenca del Tepalcatepec; bástenos con recordar el hecho de que en la capital de este Plan, en la hoy ciudad de Apatzingán, fue solemnemente jurada la Constitución y que fue este rincón estepario del país uno de los refugios insurgentes más rebeldes. Esta condición de rebeldía y refugio en la lucha de resistencia contra la dominación española hubo de ser logrado a gran costa, de la destrucción de la gran mayoría de los centros poblados y sus habitantes enrolados por voluntad o por fuerza en el torbellino revolucionario (Aguirre Beltrán 1952, p. 103).

El caso del reclutamiento forzoso, la temida leva, el recurso utilizado durante todo este periodo para allegar hombres a los ejércitos de los gobernantes en turno fue otro motivo de la movilización de amplios sectores de la población, y afectó de manera significativa a los grupos indígenas. "Llega el ejército a los campos de labor, escoge a los hombres más fuertes, los enfila de dos en dos, codo con codo, hasta el cuartel más cercano. Allí se les viste y educa en menos de dos semanas para servir a la bandera del momento bajo las promesas del primer oportunista" (Noriega 1978, p. 1916). Los cuarteles constituyen, pues, un espacio en el que confluyen las diversas lenguas propias de reclutas y oficiales; en este ambiente multilingüe el español se impone como la lengua franca que se utiliza en la administración.

A lo largo del siglo fue una práctica persistente que las elites locales enfrascadas en continuas luchas por el poder regional optaran por llamar

---

su identidad cultural. Estos grupos bilingües de las dos sociedades —india y no india— facilitaban la comunicación y el intercambio económico".

como aliados a los contingentes indígenas residentes en la región, lo cual no pocas veces condujo a "contiendas interétnicas que yacían latentes en diversas regiones del país" (Florescano [1996] 2000, p. 299). Las insurrecciones protagonizadas por distintos grupos indígenas a lo largo del siglo XIX fueron constantes; hacia finales del periodo, la política gubernamental, tanto federal como estatal, echó mano de la deportación para apaciguar a los insurrectos. El caso yaqui es, quizá, el más oprobioso del régimen de Porfirio Díaz y de la oligarquía sonorense.

> En un principio se realizó el traslado forzoso de familias yaquis dentro del mismo territorio sonorense, así como el sistema de repartición de niños en calidad de sirvientes entre las familias de la oligarquía. Los objetivos eran romper la cohesión que significaba el habitar un territorio reconocido como suyo y resquebrajar los lazos familiares y a las próximas generaciones de insurrectos [...]. La represión fue en aumento y se inició la deportación de yaquis hacia otras partes del país, especialmente el sureste (Hernández 1996, p. 133).

Se ignora el número exacto de indígenas deportados; sin embargo, tomando en cuenta los cálculos de John Kenneth Turner, quien habla de ocho mil yaquis en Yucatán para fines de la primera década del siglo XX, y las condiciones extremas a las que estaban sujetos durante su traslado y posteriormente durante su estancia en la península, cabe suponer que por lo menos una cantidad semejante hubiese muerto. Los efectos de la deportación no se circunscriben a la muerte de una parte importante del grupo; el mestizaje y la aculturación fueron otros efectos cuyo impacto pocas veces se considera. Las mujeres yaquis, separadas de sus esposos, eran obligadas a "escoger nuevo marido de entre los asiáticos, quienes también formaban parte de la fuerza de trabajo cautiva" en las haciendas (*ibid.*, p. 140).

La certeza de la desaparición de los idiomas indígenas estaba ya presente en la última generación de criollos ilustrados, que constituyó la primera generación mexicana del siglo XIX; ellos sabían que las nuevas condiciones políticas y sociales que se gestaban en la nueva nación favorecían de manera irremediable este proceso. Manuel de San Juan Crisóstomo Nájera, uno de sus miembros más ilustres, expresaba esta convicción en 1834 de la siguiente manera:

> Cada día se hace más urgente la necesidad de recoger los restos de esos idiomas antiguos, pues van desapareciendo insensiblemente. El castellano hace con ellos lo que el mar con la tierra por algunas partes: cada día le quita más y hoy se hallan poblaciones en que sólo se habla la lengua de Cervantes y

> Garcilazo y hace veinte años no se hablaba más que si Cortés no hubiera pisado el terreno de Zempoala. La revolución ha sacado a los habitantes de los pueblos a las grandes ciudades, donde siempre se ha hablado exclusivamente el idioma español y ha llevado a los pequeños pueblos gentes que, nacidas en las ciudades, nunca han aprendido ni aplicándose en los idiomas de Moctezuma ni de Caltzontzin. Sacados los indios del estado de minoría en que los tenían las leyes españolas y reconocidos como ciudadanos por la Constitución Mexicana, sus juicios, sus negocios, se forman en español y una sabia política completará la destrucción de tantos idiomas extranjeros en su misma nación causando inconvenientes graves y sin ventaja alguna para el buen gobierno de los pueblos (Nájera 1944 [1834], p. 5).

El preclaro fraile supo bien que las nuevas condiciones políticas y sociales que se gestaban en el país favorecían el uso del español, en demérito de las lenguas indígenas, cuyos hablantes debían adaptarse a nuevos espacios y momentos de interacción.

Los espacios

Como ya hemos dicho, a lo largo del siglo XIX, los espacios tradicionales se refuncionalizan adecuándose a las nuevas necesidades comunicativas que imponen los tiempos; paralelamente surgen espacios de interacción hasta entonces desconocidos. En este apartado veremos algunos.

Los pueblos. El México decimonónico siguió siendo un país predominantemente rural, pues "la mayor parte de la población mexicana estaba asentada en lugares con menos de 500 habitantes, difíciles comunicaciones con el mundo exterior, una economía más de trueque que monetaria y altos índices de analfabetismo, alcoholismo y mortalidad" (Staples 2001, p. 322). En los poblados, los espacios de lo público se concentran alrededor de la plaza en donde transcurren las interacciones que implican redes sociales más amplias los días de misa o de mercado, que se establece en las poblaciones más grandes; es allí en donde se intercambian los productos de la región y ocasionalmente se consiguen mercancías de lugares más distantes. En los pueblos más afortunados, además de la iglesia, hay una plaza de toros, un mesón y una escuela (Noriega 1978, p. 1917). Iglesia, mercado y escuela constituyen los espacios refuncionalizados en donde se observa más claramente el proceso de desplazamiento que experimentan las lenguas indígenas a favor del español.

Los pueblos purépechas son un buen ejemplo de esta dinámica; en ellos buena parte de la vida pública de la comunidad transcurría alrede-

dor de la plaza en donde también se ubicaban las casas curales y las casas reales con algunas trojes dedicadas al comercio. La traza de la mayoría de estos pueblos seguía, en términos generales, las ideas que sobre orden y policía tenían los españoles del siglo XVI[23]. Los edificios principales eran la iglesia y la *guatapera*, símbolos de instituciones occidental e indígena respectivamente:

> La *guatapera* se componía de capilla de piedra, lodo y adobe, una troje grande y bien labrada para enfermos y viandantes, que servía de habitación del prioste y se hallaba al cuidado de las indias semaneras; trojes menores para la madre mayor, las guananchas, candelera y sahumadora, y amplio espacio abierto donde se levantaba la cruz de piedra y en dos de los ángulos del patio los churingos, soportes de piedra para la lumbre de ocote (Aguirre Beltrán 1952, p. 91).

Las haciendas y ranchos, cuya expansión se intensifica a partir de mediados del siglo, constituyen las nuevas unidades de producción en el campo y alcanzan su mayor auge hacia finales del siglo. Las haciendas constituyen, quizás, los espacios en donde la división social es más marcada; el hacendado dispone de absoluta libertad dentro de sus dominios, a él pertenecen tanto bienes como personas.

> El conjunto de la hacienda constituye por sí solo una ciudad en miniatura: la finca o casco formado de grandes edificios, blancos muros y altas torres. Las habitaciones se encuentran en primer plano. La planta baja está destinada a las oficinas y almacenes, donde se guarda todo lo necesario. En el piso superior están los cuartos de la familia: salas, recámaras, comedor y cocinas, que dan a un espacioso corredor con arcos donde se pasa la mayor parte del tiempo. En medio de la casa un gran patio de piedra con su fuente de acceso al corral, a las bodegas y a las trojes de almacenamiento. Fuera están máquinas y calderas, y la capilla, donde se oye misa el domingo (Noriega 1978, p. 1921).

Orientadas al mercado, las haciendas absorbieron paulatinamente buena parte de la mano de obra indígena que quedó disponible; al perder sus tierras comunales y la jurisdicción sobre sus pueblos, muchos de los antiguos habitantes de las repúblicas de indios pasan a servir como peones

[23] A partir de la plaza se tiraba a cordel las calles a modo de formar cuadras regulares "repartidas en solares circundados por bardas de piedra suelta y dentro de ellos las trojes y los *ecuaros* con los árboles frutales: manzanos, duraznos y capulines" (Aguirre Beltrán 1952, p. 95).

en las haciendas y ranchos existentes en su región. Su vida transcurre en este micromundo económico y social en donde las nuevas necesidades comunicativas le imponen el conocimiento, aunque sea parcial, del idioma español. "De hecho, todavía a principios del siglo XX las haciendas eran, para una parte importante de la población rural mexicana, células básicas de sociabilidad y centros de población, a menudo más importantes que los pueblos, pues quienes habitaban en su núcleo central y quienes lo hacían en la periferia —aparceros y arrendatarios y en numerosos casos trabajadores estacionales— tenían en ellas su espacio de intercambio, de culto y fiesta" (Torres, Arenal y Ruiz 2001, p. 244).

Las minas y las fábricas. Otros se emplean en las minas o en los incipientes talleres que proliferan durante este periodo y que se encuentran en manos principalmente de capitales extranjeros. "La mayor parte de los mineros son indios que trabajan en cuadrillas y reciben en pago la octava parte de lo que sacan; lo demás queda en manos de los que los explotan" (Noriega 1978, p. 1917); sin embargo, tienen una mejor situación laboral que la de los trabajadores de las haciendas. A las minas también llega una amplia y constante migración de extranjeros, se trata de jóvenes profesionistas que ocupan puestos de mando y administración. La importancia numérica de estos sectores, así como su innegable preponderancia social y política, los hace factores de cambio (Mentz 2003, p. 17).

Las ciudades. A lo largo del siglo, en todo el territorio se observa un constante y creciente proceso de urbanización (véase el capítulo 18 de esta *Historia*). Los movimientos migratorios del campo a las ciudades que caracterizan la segunda mitad del siglo XIX y que afectaron de manera significativa a la población indígena se explican por la acelerada modernización que experimentó el país durante este periodo. La expansión de la red ferroviaria, el auge industrial, el incremento de los empleados públicos y los prestadores de servicios en el comercio y en la industria de bienes de consumo fueron los fenómenos que se asociaron más estrechamente a la urbanización. Las capitales federativas fueron un polo natural de atracción para la población del campo (Pérez, Ludlow y Arenal 2001, p. 8); dentro de este panorama, la ciudad de México (que para 1870 alcanzaba poco más de medio millón de habitantes) constituyó el paradigma del progreso. Monterrey, Orizaba, Toluca, Puebla y Guadalajara se consideraron ciudades importantes en la medida en que alcanzaban un nivel parecido al de la capital de la república; todas ellas registraron un crecimiento acelerado de su población durante el siglo XIX. Hacia finales del siglo, ya en pleno Porfiriato, se observa el crecimiento y la transformación de otras

ciudades que surgen como nuevos polos de desarrollo urbano alrededor de las líneas de ferrocarril y de los puertos, como Torreón, Nuevo Laredo, Paso del Norte, Tuxpan, Ciudad del Carmen, Progreso, Tampico, Guaymas y Manzanillo[24].

El dinamismo de las pequeñas y medianas ciudades atrajo cada vez más gente de las zonas rurales, entre ellas hombres y mujeres pertenecientes a distintos grupos étnicos; todos ellos se aglomeraban a las afueras, sobreviviendo en la pobreza. Prefieren convertirse en comerciantes o vendedores ambulantes, mozos, albañiles, cargadores, peones, aguadores o artesanos (Noriega 1978, p. 1939) que seguir padeciendo las condiciones extremas del campo; muchos de ellos constituyen una especie de población flotante que poco a poco se va integrando a la dinámica urbana e interaccionan con el resto de la población. En la ciudad de México, por ejemplo, los hombres se dedican a la pesca en los lagos cercanos, las mujeres, a la recolección de hierbas comestibles y curativas, y otros productos que tienen demanda entre la población mestiza (como tequesquite y sal). A cambio de estos productos en los mercados de la ciudad consiguen elotes, tortillas, pedazos de pan, restos de comida y ocasionalmente algunas monedas. "Hablan en dialecto y poco y mal español; casi no conservan las tradiciones de sus antiguos usos y de su religión, y de lo nuevo sólo conocen y adoran a la Virgen de Guadalupe, que confunden con la diosa azteca Tonantzin" (Noriega 1978, p. 1925).

En las ciudades se desarrollan nuevos espacios de interacción: pulquerías, fondas, mesones, casas de juego, cafés, teatros, salones de baile, peluquerías, baños y boticas son centros obligados de reunión y socialización según la clase social a la que se pertenezca. Dichos espacios presentan diversos grados de formalidad; entre los menos formales podemos mencionar los cafés y entre los más formales las logias masónicas, academias, sociedades científicas y escuelas superiores. Las interacciones que en ellos se producen también son diversas, discurren pláticas amistosas, corren los rumores y los chismes sociales, se dirimen controversias políticas y se leen los "papeles" que entonces circulaban con profusión; en algunas incluso se gestan conspiraciones, se ejerce el espionaje o se habilitan como gabinetes de lectura. Es interesante observar que en un mismo tipo de

[24] En contraparte, "hubo también zonas del país que se caracterizaron por ser expulsoras de habitantes, debido a las pocas oportunidades de empleo, como ocurrió en partes de Zacatecas, Estado de México, San Luis Potosí, Guanajuato y Oaxaca, cuyos habitantes se trasladaron a otras zonas del país, o a Estados Unidos, en busca de mejores oportunidades. La población agrícola alrededor de las ciudades y los trabajadores no calificados formaron los contingentes migratorios más numerosos" (Ludlow 2001, p. 155).

espacio, los cafés por ejemplo, hay distinciones según los parroquianos que los frecuentan:

> El café del Sur, en el portal de Agustinos, reúne a los fracasados: militares retirados, tahúres, abogados sin bufete, vagos consuetudinarios, políticos sin hueso, clérigos mundanos, literatos venidos a menos, toreros, bailarinas, cómicas y músicos. La Gran Sociedad es el café de la gente acomodada: comerciantes ricos, empleados de categoría, jefes del ejército, hacendados, hombres de industria, tahúres de renombre y niños de casa grande (*ibid.*, p. 1943).

Las fondas son otro ejemplo de la amplia heterogeneidad existente en la sociedad decimonónica; se pueden considerar dos grandes divisiones: las fondas de los externos, que eran frecuentadas por el bajo pueblo, y las de los circunspectos en el interior. Las actividades e interacciones que en ellas se desarrollaban es de suponerse que también eran diferentes.

> Los primeros se reúnen al aire libre, beben, cantan y bailan; se tiran en el suelo y juegan pítima, rayuela, reto y alborotador o albures de gallo. Los naipes y las tejas de bronce para la rayuela se sirven con la sal y los chiles verdes. Las segundas se encuentran en el centro y son famosas las del callejón de Bilbao, "Las Colas" en la calle de Cordobanes, la del "Arzobispado" en la calle de las Damas, siempre llena por sus sabrosos peneques y pulques curados, y "La Madrina", que alberga a toda la gente de teatro y encopetados personajes nacionales y extranjeros… En el Callejón de los Agachados hay fondas al aire libre sólo concurridas por léperos y gente de la peor ralea (*ibid.*, p. 1927).

Hacia la segunda mitad del siglo se inicia una serie de acciones que abarcan leyes, campañas y obras públicas destinadas a modernizar las ciudades. Sin embargo, lejos de acabar con la desigualdad, ésta aumentó; la pavimentación, el drenaje, los servicios de limpia, el alumbrado público, el transporte moderno y las viviendas confortables fueron exclusivos de las zonas comerciales y las colonias elegantes. Los barrios, en donde habitaban los grupos menos favorecidos y los inmigrantes que arribaban en busca de empleo, permanecieron al margen del progreso (Speckman 2001)[25]. Como había sucedido siempre, también durante este periodo la vida cotidiana de los habitantes de las ciudades variaba mucho según el estrato social al que pertenecían.

[25] "Tal parece que cuatro quintas partes de los habitantes de la ciudad pertenecían a estos sectores populares que recibían los nombres de 'leperuza' o 'peladaje'" (Pérez Montfort 2003, p. 64).

No obstante estas diferencias, lejos de lo que podría suponerse, durante este lapso el México tradicional no desapareció; en todos los grupos sociales persistieron elementos y prácticas antiguas que no se consideraban modernas ni civilizadas, pero que se refuncionalizaron y convivieron con las nuevas.

> Por ejemplo, sorprendía a los observadores que la alta aristocracia de la capital, concentrada en el Jockey Club, quemara Judas el sábado santo, lo cual remitía a las fiestas religiosas, que eran consideradas como impropias en un mundo secular, y también a las celebraciones típicas del "pueblo", que se creía que invitaban al desorden y amenazaban la seguridad social. O bien, en el plano de las diversiones, se intentó sin éxito erradicar las corridas de toros, que eran frecuentadas por todos los grupos sociales (*ibid.*, p. 203).

Durante el último tercio del siglo, las elites mexicanas adoptaron espacios modernos de convivencia y sociabilidad, como las asociaciones y los clubes donde se conversaba, se acordaban negocios o se organizaban bailes (Speckman 2001, p. 218). El afrancesamiento de la sociedad propició que las clases acomodadas prefirieran acudir a los elegantes restaurantes de moda que a las fondas, y a bares de estilo estadounidense en donde bebían cerveza o vino en lugar de pulque. Es lógico suponer que las necesidades comunicativas que imponían los diferentes espacios urbanos, así como las interacciones que en ellos se establecían, eran muy diferentes. Los usos lingüísticos en un juego de albures en una pulquería de barrio y en una reunión en el Jockey Club, por ejemplo, debieron ser muy diferentes; sin embargo, poco sabemos de ello.

Conforme avanza el siglo, con el arribo de las ideas positivistas de orden y progreso, la modernización del país exige no sólo transformar los espacios, sino también racionalizar a la sociedad e incidir en los hábitos y el aspecto de sus habitantes, normando todas sus conductas tanto públicas como privadas. Se legisla incluso el tiempo libre, favoreciendo las diversiones que se consideraban propias de pueblos cultos y civilizados, como el teatro, la música, las exhibiciones aerostáticas, el patinaje, el ciclismo o el beisbol (*ibid.*, p. 219). Se prohibieron o sujetaron a estrechos reglamentos los espacios y las diversiones que se consideraba propiciaban la pérdida de la razón y el desorden: peleas de gallos, corridas de toros, apuestas y espectáculos. Se legisló también sobre los grupos marginales, que eran vistos como un obstáculo para el tan anhelado progreso: menesterosos, criminales, locos y prostitutas. A estas últimas, por ejemplo, "no se les permitía pasear o transitar en grupo, saludar a hombres que estuvieran acompañados por su familia o visitar casas donde habitaran señoritas"

(*ibid.*, p. 207). La familia, el vestido y los modales también fueron sujetos a la normatividad: "el aprecio por el control y la moderación se refleja en los manuales de conducta y buenas maneras como el de Carreño" (*ibid.*).

Los actores

La consumación de la independencia y el triunfo de los postulados del liberalismo permiten la expansión de la propiedad privada a costa de la disolución de corporaciones y comunidades. En este contexto emergen nuevos actores que en la época colonial no encuentran espacio, casi todos ellos mestizos o criollos. Esta población no india representaba un amplio abanico socioeconómico que incluía desde comerciantes, párrocos y hacendados hasta mayordomos, pordioseros, profesionistas, empleados y militares (Pérez Montfort 2003, p. 16; Zavala 1996). Desde el siglo XVIII, en no pocas cabeceras de república se registran habitantes no indios (españoles, criollos, mestizos y negros)[26] que, no obstante representar aún una minoría, cuentan ya con cierta influencia económica y empiezan a desplazar a las autoridades indígenas tradicionales en los pueblos de indios. Para principios del siglo XIX, en algunos pueblos el porcentaje de indios es menor que el del resto de la población.

Al desempeñar puestos cada vez más importantes, los sectores emergentes imponen el uso del español en los ámbitos políticos y administrativos, desplazando así a la lengua indígena que queda entonces relegada al ámbito de lo privado. Las comunidades de habla indígena se ven reducidas a los caseríos más alejados en donde los habitantes, que apenas conocen el español y viven aislados, siguen constituyendo la mayoría de la población; debemos suponer que la lengua indígena siguió siendo el medio de comunicación cotidiano en estos caseríos.

Al incorporarse de una u otra manera al mercado laboral, los indios que salieron de sus comunidades se vieron cada vez con una mayor necesidad de interaccionar con personas que no hablaban su lengua materna, sino el español. Poco se sabe de los usos lingüísticos de esta parte de la población que desarrolló algún grado de bilingüismo, y menos aún de los cambios que las distintas lenguas indígenas experimentaron en este periodo en el que se incrementa de manera significativa el bilingüismo entre los hablantes de lenguas indígenas.

[26] La presencia de población no indígena en las cabeceras de república es variable; algunos poblados se caracterizaron por contar con "familias de razón" desde épocas muy tempranas, mientras que otros conservaron su perfil indio por mayor tiempo (Aguirre Beltrán 1952).

El papel que en este nuevo contexto jugó la mujer como transmisora y depositaria de la lengua materna es poco conocido; probablemente en este, como en todos los otros aspectos, debemos guardarnos de realizar generalizaciones que dicen poco. Aguirre Beltrán, por ejemplo, apunta el papel clave que desempeñaban entonces las mujeres purépechas en la economía familiar participando en el comercio regional:

> El cura de Zirosto refiriéndose a las mujeres de su feligresía nos dice que comerciaban principalmente con tres productos: 1) mantas de hilo torzal; 2) corundas, y 3) vigarrote "vino que labran con panocha y pulque y para el fermento usan de una yerba que llaman *carátacua*". El mismo informante al reseñar la habilidad comercial de estas mujeres escribe: "La crecida economía de las yndias y su industria las favorece hasta del gasto de la panocha porque guardan las calabazas y chilacayotes de sus sementeras, las cuecen y juntan con algunas mazorcas de sus milpas y yerbitas de sus huertos, como ruda, romero, toronjil, etc., se van a la plaza de Los Reyes y sus haciendas, y comercian a cambio y por piguares como es su estilo, y traen no sólo panocha sino recaudos para su semanario" (Aguirre Beltrán 1952, p. 107).

El caleidoscopio cultural que constituía el "peladaje" de las ciudades constituye, quizá, el sector más interesante de la población desde el punto de vista sociolingüístico. Terreno natural del mestizaje, en él confluyen las antiguas castas y se mezclan las distintas etnias. En este ambiente plurilingüe y pluricultural, el español utilizado como lengua franca experimenta un sinfín de innovaciones y cambios producto de los múltiples contactos con otras tradiciones lingüísticas; sin embargo poco se sabe de las variedades de habla que estos sectores representan[27].

Los actores que emergen en esta nueva sociedad quedan plasmados en las páginas de la literatura costumbrista de la época y en las narraciones de los viajeros extranjeros que visitaron el país[28]. Estos personajes son recreados en la literatura costumbrista, en donde son descritos con prolijidad en obras como el célebre libro colectivo *Los mexicanos pintados por sí mismos*, aparecido a mediados del siglo (1855), el *Álbum Fotográfico* (1868) de Hilarión Frías y Soto, las *Memorias de mis tiempos* (1886) de Guillermo

[27] El estudio de Cifuentes y Pellicer (2003) sobre el "habla payuna" representa uno de los pocos esfuerzos en este sentido.

[28] Anne Staples (2005) advierte la relatividad de las descripciones de la época. Algunos autores, como Mora, pecan de optimistas al presentar una sociedad mucho más moderna y desarrollada de la que realmente existía; otros, los pesimistas, se recrean en "morbosas descripciones de la miseria, suciedad, fanatismo y corrupción" que, a sus ojos, caracterizaba la sociedad mexicana, especialmente en los primeros años de la independencia.

Prieto y *El libro de mis recuerdos* (1904) de Antonio García Cubas. Un mero repaso de algunos de estos personajes da idea de los actores decimonónicos que interactuaban tanto en las ciudades como en el campo: el aguador, el cochero, la costurera, el músico de cuerda, el cajista, el ranchero, el maestro de escuela, la chiera, el barbero, el arriero, la china, el ministro, la partera, el abogado, la recamarera, el mendigo, el billetero, los burócratas, el populacho, entre otros. Los autores que describen estos tipos están buscando plasmar jirones de "lo mexicano"; el lenguaje que caracteriza a sus personajes no pasa desapercibido y queda atestiguado en ocasionales y breves diálogos como el que se da entre el escritor y un ranchero que lo invita a pasar unos días con su familia.

> —¡Acabara su mercé de reventar! Hasta las últimas palabras no cai en la cuenta de lo que su mercé quere hacer conmigo. Pues! Usté solicita darles á los de la siudá el gusto de que se rían del pavo, del lechero, del boca e palo, como vdes. nos llaman, no es verdad amito?
>
> —No es verdad, D. Alonso; no quiero que se rían de vdes, sino solamente que conozca la vida pacífica y tranquila de que vdes. gozan en el campo.
>
> —Ah! Pos antonces no tiene usté mas que dar un brinco y pasarse unos días por allá an casa, onde será su mercé bien recebidio á pesar de nuestra probeza (Rivera 1946 [1855], p. 192).

Entre los integrantes de la heterogénea población de los barrios urbanos, quizás uno de los personajes más interesantes sea el de la yerbera, que tenía su negocio bastante bien establecido y desplegaba amplias redes de intercambio tanto con proveedores como con clientes. Dueña de un poder que ejercía en personas de todos los niveles sociales, es muy probable que esta intermediaria fuera uno de los más importantes agentes de innovación y cambio lingüístico.

Un agente de difusión fue sin duda el arriero, personaje central en la vida económica decimonónica. "Aparte de transportar mercancías, los arrieros eran eslabones que unían economías regionales con el mercado nacional y poblaciones con noticias más allá de sus fronteras. A su paso surgían centros de actividad, fondas, mesones, tiendas de artículos talabarteros [...]. Pueblos enteros se dedicaban a este tipo de transporte" (Staples 2001, p. 340). Su contraparte en los pueblos purépechas eran los llamados *huacaleros*; de ellos nos dice Lumholtz:

> Los *huacaleros*, generalmente nativos de la sierra, viajan a pie, por el oriente, hasta la ciudad de México; por el oeste, hasta Guadalajara y las ciudades costeñas de Acapulco, Colima y Tepic. Del lado norte, encontré a un tarasco en

> Las Cinco Llagas, pueblo de los tepehuanes septentrionales, donde se había establecido y casado [...]. Un viaje de Paracho a México exige un mes para ir y volver [...]. Los artículos que acarrean los hombres son artefactos domésticos, guitarras, cucharas de madera, molinillos, frazadas, mecates y jaulas con pájaros cantores, y regresan cargados de manta y cuerdas de violín y guitarra [...]. Para Acapulco emplean un mes de ida y vuelta, llevando loza y trayendo manta, aguardiente y machetes (Lumholtz 1986 [1904], pp. 358-359).

Los momentos

Durante el siglo XIX también se redefinen los momentos de interacción de acuerdo con los nuevos límites establecidos entre lo público y lo privado, y la nueva concepción entre el tiempo de trabajo y los ratos de ocio y esparcimiento. Los espacios de la casa —el comedor, los salones, el patio o las huertas— son el terreno prototípico de lo privado, en tanto que las calles, avenidas y alamedas lo son de lo público. El juego de naipes, las tertulias, veladas, bailes, banquetes, tamaladas y fiestas pueden adquirir un carácter tanto público como privado según el lugar en el que se realicen y los contertulios con los que se departa.

Los momentos de encuentro más cosmopolitas los constituyen las “ferias” que anualmente se celebraban en las poblaciones más importantes. “La feria más importante para el comercio nacional e internacional es la de San Juan de los Lagos, en Jalisco. También es famosa la de Jalapa, que agota los productos que llegan a Veracruz” (Noriega 1978, p. 1917). Espacios privilegiados de interacción, las ferias son momentos de ruptura de lo cotidiano que propician el encuentro de todas las capas sociales. Es en estos momentos en donde se reviven, pero también nacen y se inventan, las tradiciones y el lenguaje; fuera de ellos, la vida cotidiana de los pueblos es rutinaria y las interacciones se restringen.

Hacia finales de siglo, la feria se ha difundido a tal punto que aun en pueblos “menores” como Parangaricutiro, en plena meseta purépecha, se había empezado a celebrar una en honor del Cristo de los Milagros. A ella llegaban indios de todas las poblaciones tarascas para adorar a la imagen, piquetes de soldados para conservar el orden público, vendedores de toda clase de mercancías, mendigos de profesión, rateros que hacían su agosto, traficantes, jugadores, licoristas y “mujerzuelas”. La descripción que hace Lumholtz de esta feria a la que, según este autor, acudían no menos de 14 000 individuos, nos permite apreciar cuán cercana estaba esta feria de las que, como la de San Juan de los Lagos, podrían considerarse más mestizas:

> Era casi imposible abrirse paso entre la estupenda masa activamente ocupada en comprar y vender. La más atractiva de las mercancías exhibidas eran los rebozos, colgados sobre cuerdas, formando hileras. En los puestos se ofrecían dulces de Colima, trastos de barro, velas de cera, géneros de algodón, etc. Algunas mujeres vendían comida. Sin embargo, los que mejor negocio hacían eran los jugadores y los cantineros. Como la mitad de los puestos servían para estos dos objetos, y a su rededor pululaban los parroquianos, como las abejas en torno de la miel. En la mayor parte de las barracas cantaban al son de la guitarra, y al frente de las más opulentas atraían la atención parejas de bailadores profesionales, ejecutando el nacional jarabe con admirable agilidad (Lumholtz 1986 [1904], pp. 365-367).

A los espectáculos tradicionales como corridas de toros y peleas de gallos, se añaden otros que durante este siglo alcanzan gran popularidad como el teatro y la ópera. La ciudad de México es el punto de referencia para el resto del país. En el siguiente fragmento, Orozco y Berra describe la variedad de espectáculos que se observa en la ciudad de México hacia mediados de siglo; es de notar la intensa vida nocturna que la metrópoli empieza a adquirir:

> Abundan los lugares afamados por alguna apetitosa golosina en los arrabales, y calzadas, donde se reúne la gente pobre a bailar y cantar algunas veces, sobre todo en las tardes de los días de fiesta. Se numeran multitud de billares, ya solos, ya en las posadas y cafés, concurridos principalmente por las noches, en la que se nota gran animación, principalmente en los que la moda o el buen servicio atraen copioso número de parroquianos. Hay, además, peleas de gallos, *maromas* o juegos de volantines, circo, panorama, diorama, títeres, representaciones por muñecos, en fin, otros muchos espectáculos propios para contentar todos los gustos y a todas las condiciones (Orozco y Berra 1973 [1854], p. 132).

No debe pasarnos desapercibido el hecho de que el español fue la lengua que prevaleció en los nuevos momentos de esparcimiento y ocio que surgen durante el siglo XIX, sobre todo en los espacios urbanos.

Políticas lingüísticas

A lo largo del siglo XIX, el español se fue imponiendo como la lengua de comunicación entre los diversos sectores que concurrieron en los nuevos espacios de interacción, así como en los espacios tradicionales refun-

cionalizados. Esta situación se vio reforzada con las políticas lingüísticas implementadas por los sucesivos gobiernos decimonónicos, para quienes la lengua fue considerada como uno de los factores de identidad de la naciente mexicanidad. Al ser reconocida como lengua nacional, se institucionalizó, asegurando con ello el dominio de lo público y propiciando una sustitución progresiva de las lenguas indígenas en el ámbito de lo privado.

Las políticas lingüísticas que favorecieron el predominio definitivo del español durante este periodo pueden verse como el resultado de la tensión constante entre la legislación y la acción destinadas a los pueblos indígenas. Por un lado, la legislación expedida se sustentó en los ideales liberales que guiaron el siglo XIX. Por otro, las acciones concretas destinadas a los grupos indígenas responden a una constante fluctuación entre la integración y el exterminio.

La dualidad del indio: raíz o problema

Las sucesivas generaciones de criollos conformaron la identidad de la naciente república a partir de dos fuentes primarias: los valores hispanos heredados de sus padres y la realidad americana que les tocó vivir. Su identidad se fincó en la tierra donde habían nacido mediante un mecanismo de apropiación física y cultural; "hicieron el inventario y la apología de la naturaleza americana, magnificaron sus diversos productos y crearon los primeros símbolos de identidad para la patria americana" (Florescano 2000 [1996], p. 172). Este proceso incluyó un lento rescate y apropiación del pasado indígena, al que encomiaron casi sin reservas.

El proyecto insurgente asumió la antigüedad indígena como raíz de la nación, y esto le dio legitimidad ante los grupos nativos y mestizos. "El mito de la nación indígena unió tres convicciones: la creencia en la posibilidad de restaurar un imaginario imperio mexicano, el repudio a la dominación española y la definición de la guerra de Independencia como una venganza contra las injusticias de la conquista" (*ibid.*, p. 286). Por otra parte, los insurgentes adoptaron los principios del liberalismo: soberanía, igualdad, libertad y justicia, con lo que abrieron la expectativa de un Estado moderno laico y democrático en donde todos los individuos fueran iguales ante la ley. El artículo 24 de la Constitución de Apatzingán proclamaba que "la felicidad de la nación y de cada uno de los ciudadanos consistía en su derecho a la igualdad, a la seguridad, a la propiedad y a la libertad" (*ibid.*, p. 288).

Desde el inicio de la república los pueblos étnicos realmente existentes no figuraron, como tales, en el proyecto de nación, sino sólo los

idealizados ancestros que se consideraba que habían constituido la mítica nación indígena que nos antecedió. Desde entonces se estableció una infranqueable distancia entre el indio histórico, cuyo pasado prestigioso se esforzaban por recuperar los criollos, y el indio real perteneciente al sector más marginado de la sociedad. Entre estos dos polos transcurre la suerte del indio a partir de la instauración de México como país independiente y explica las acciones que se tomaron en el transcurso del siglo XIX sobre esta población y, en buena parte, la contradicción en la que aún hoy nos debatimos. Por una parte, el indio y lo indio es importante como un elemento constitutivo de la identidad mexicana que la distingue de otras (especialmente de la española). Por la otra, los indios representan un problema que hay que solucionar, un grupo que debe ser integrado al progreso de la nación, ya que en tanto permanece marginado constituye una carga que retrasa la modernización del país (Coronado 2003).

La "desaparición" del indio

Para todas las fuerzas políticas que se disputaron el poder en la nueva república la presencia del indio en la vida nacional resultaba, de una u otra manera, un problema; era imperioso, pues, asignarle una nueva identidad: la de ciudadano. El Congreso Constituyente prohibió en 1822 nombrar a los ciudadanos de la nueva nación por su origen: "con ello se determinó la abolición del término 'indio' y se extinguió la 'república (de indios)' para dar paso a la formación del ayuntamiento constitucional" (Tanck 1999, p. 590). De acuerdo con esta legislación sólo se reconocerían ciudadanos mexicanos, pero quedaba un problema:

> ¿Cómo llamar a esas personas en la legislación? Se intentó nombrarles con varios términos: 'los antes llamados indios'; 'los llamados indios'; 'los antiguos indios'; 'pueblos que antes llamaban de indios'; 'los ciudadanos naturales'; 'los interesados'; 'los actuales poseedores'; 'conocidos antes por indios'; 'las primitivas familias'; 'la clase nacional antes llamada indígena'; 'los vecinos naturales y de razón indígena'. A Partir de 1824 en Yucatán y de 1826 en Veracruz se empezó a utilizar el término que llegó a ser el más común: ya los indios se llamaban 'indígenas' (Tanck 1999, p. 591).

Si recordamos que uno de los resultados de la denominación es la presuposición de existencia (Lyons 1980), podemos entender que la discusión sobre cómo nombrar a este grupo social no es para nada intrascendente, pues en ella se manifiesta uno de los problemas medulares de la nueva nación. La serie de circunloquios utilizados para evitar el engorroso término

muestra un afán por distinguir entre un antes y un ahora: *los antes llamados indios, los antiguos indios, pueblos que antes llamaban de indios, conocidos antes por indios, las primitivas familias*; así como el reconocimiento, a partir de ese momento, de una clase de ciudadanos: *los ciudadanos naturales, la clase nacional antes llamada indígena, los vecinos naturales y de razón indígena*. El antes refiere, obviamente, a la época colonial, y el ahora al periodo independiente, en donde sólo se reconocen ciudadanos, vecinos y clases sociales.

No obstante los esfuerzos de este primer momento, el término *indio* prevaleció, pero fue refuncionalizado; poco a poco dejó de nombrar una casta y se utilizó para nombrar un tipo social y cultural plenamente identificable. Los principios de la Ilustración demostraron la bondad ingénita del hombre, razón de la libertad y sustento de la teoría del "buen salvaje". Es a partir de esta visión que los criollos ilustrados (Mendieta, Palafox y Clavijero) le adjudican al indio, entre otros, atributos tales como ser frugales, indolentes, graves, severos, silenciosos, tristes, reservados, imperturbables, pacientes y sufridos; los defectos que en ellos ven atañen a la situación actual: "los indios están embrutecidos, viven en la ignorancia más completa y arrastran una existencia miserable"; sin embargo, muestran ciertas aptitudes e inclinaciones positivas: aprenden rápidamente y tienen gran afición por las artes en las que se muestran hábiles, aunque les falta originalidad e imaginación; lo peor de todo es su gran afición a la bebida que los hace perder todo control sobre sí mismos (Miranda 1991). En el transcurso del siglo, el contenido semántico de la palabra *indio* evolucionó al punto de nombrar un estereotipo semejante al *lépero*, a la *china*, el *payo* o el *chinaco* (Pérez Montfort 2003, p. 51). Hacia finales del siglo el discurso se invierte, se subrayan los atributos negativos del indio para explicar las condiciones de miseria en las que esta población permanece. Los indios son ante todo ignorantes, flojos, supersticiosos y viciosos, y esto los convierte en un obstáculo para el progreso de la nación. Buena parte de este proceso puede seguirse en la literatura de la época, en donde los autores decimonónicos describen las características físicas y anímicas que distinguen a los indios.

Del indio al campesino: el discurso de la incorporación

Como ya hemos señalado, uno de los resultados del liberalismo es el desarrollo del concepto de individuo, y con él, el de ciudadano. Bajo este régimen los actores de la nueva sociedad no serán ya más las corporaciones, sino los individuos, que en su calidad de ciudadanos adquirirán la igualdad de derechos ante la ley. El postulado liberal consagrado desde un primer momento en la legislación de la naciente república, topa con la

realidad prevaleciente hasta entonces en los pueblos de indios, en donde los individuos se reconocían en tanto miembros de una comunidad: "el indio como individuo no se identificaba por su raza, sino por su pertenencia a un pueblo […] frecuentemente era, como mucha gente de los otros grupos sociales, ignorante, marginado, pobre y supersticioso, pero el pueblo de indios era adiestrado, litigante, participativo y administrador de tierras, bienes y dinero" (Tanck 1999, pp. 588-589).

El proceso de "igualación" de los indios con los otros sectores de la sociedad adquiere un decidido impulso a partir de la segunda mitad del siglo XVIII con las reformas borbónicas, y durante el siglo XIX dicho proceso se intensifica. De acuerdo con Terán (1997, p. 333) el cambio fue doble: por un lado, los indios comenzaron a igualarse entre sí, más allá de su etnia, localidad y privilegios; y por otro, se igualaron con los otros grupos que componían la sociedad rural, hasta pasar a ser parte del grueso y heterogéneo campesinado. En otras palabras, dejaron de pertenecer a un pueblo específico y pasaron a conformar parte de un grupo social que se integra, de una u otra manera, al mercado de trabajo global[29]. Pero, paradójicamente, al declarar la igualdad jurídica de todos los individuos que componían la nueva nación, los indios quedan desprotegidos e indefensos; "la igualdad de derechos agudiza la desigualdad de fortunas" (González 1983, p. 94). La repercusión que tuvo el proceso de igualación entre los distintos pueblos indios fue disímil; esto tuvo que ver tanto con los matices ideológicos presentes en los distintos gobiernos que actuaron a lo largo del siglo, como con la particular situación socioeconómica y política que caracterizaba a cada uno de los grupos étnicos que habitaban el país.

En lo tocante al primer punto, cabe subrayar que si bien los principios del liberalismo sustentan las legislaciones establecidas a lo largo del siglo XIX, los distintos grupos políticos contendientes durante este periodo enarbolaron diferentes grados o tipos de liberalismo. En cuanto al segundo punto, debemos recordar que, de manera contraria a lo que comúnmente se supone, los distintos grupos indígenas que habitan nuestro país no son homogéneos ni nunca lo han sido[30]. Cada uno de estos grupos tuvo una participación distinta en la vida nacional a lo largo del siglo XIX

[29] "Campesino quiere decir al mismo tiempo vaquero, trabajador estacional en las minas o en los aserraderos de amplias zonas del norte, pizcador de algodón —como sucede en la Comarca Lagunera—, o bien pescador de río y de costa, ganadero en pequeño y eventualmente comerciante" (Torres, Arenal y Ruiz 2001, p. 247).

[30] El hecho de haber usado a lo largo de la historia un único término genérico, *indio*, para referirnos a una serie de pueblos con cultura, organización socioeconómica y lenguas diversas, ha terminado por oscurecer una realidad heterogénea (Aguirre Beltrán 1983, p. 11).

y se vieron afectados de manera diferente por las disposiciones legales y acciones políticas de los sucesivos regímenes.

La respuesta de los grupos étnicos ante las desventajas que para ellos representaba su igualación con el resto de la sociedad se tradujo en una serie de conflictos que se extienden a lo largo y ancho de la república durante todo el siglo. Las rebeliones indígenas que surgen en el siglo XIX pueden verse como una respuesta de los pueblos al despojo de las tierras comunales y la defensa de su identidad (Florescano 2000 [1996], p. 327). Cada uno de ellos vivió esta resistencia de una manera peculiar de acuerdo con sus circunstancias; algunas, como la rebelión maya, adoptaron un matiz religioso y tuvieron líderes indígenas; otras, como la rebelión comandada por Manuel Lozada, el temible Tigre de Alica, aglutinaron a varios pueblos —entre ellos yaquis, tepehuanes, huicholes, coras y nahuas— en torno a un líder mestizo. Los autores que se han ocupado del tema coinciden en señalar que el papel que los distintos grupos étnicos desempeñaron durante el siglo XIX en la conformación del nuevo Estado dista mucho de haber sido pasivo; sin embargo, aún sabemos muy poco al respecto, y aún menos sobre el papel de la lengua y la cultura como factor de identidad en los distintos procesos de resistencia.

Por parte de los gobiernos federales y estatales es posible observar dos grandes tendencias que conviven y se complementan a lo largo del siglo: el exterminio y la asimilación. Dichas tendencias se sustentan en una clara distinción entre el indio pacífico —con el cual se convivía y hacia quien se tenía sentimientos de lástima, aunque también de desprecio— y el indio bárbaro o de guerra —capaz de atacar o de responder con violencia a las agresiones—[31]. En todo caso, las acciones emprendidas contra los indios estuvieron sustentadas en el discurso liberal en el cual prevalece, en un primer momento, la idea de igualdad. A partir de la segunda mitad del siglo, el discurso que impera es aquel que pugna por el orden y el progreso; este discurso, sustentado en las ideas positivistas, imperó en la época porfirista. Conforme transcurre el siglo se observa que poco a poco se va generalizando una interpretación de estas rebeliones como "guerras de castas": "A finales de la década de 1840, en los medios políticos y en la opinión pública se observa un cambio en el significado de la expresión *guerra*

[31] Los antecedentes históricos de este doble tratamiento se remontan a la Colonia; recordemos que la corona española distinguió entre los pueblos mesoamericanos sedentarios y los grupos nómadas que habitaban Aridoamérica, a los que englobó bajo el nombre de *chichimecas*. Con estos últimos mantuvo una *guerra justa* y les adscribió, cuando lograba capturarlos, el estatus de esclavos; en consecuencia les negó el uso de la lengua vernácula en la enseñanza y las restantes prerrogativas que reconoció a los pueblos de indios (*ibid.*, p. 51; Carrillo 1998).

de castas. En adelante esas palabras no se limitaron a distinguir las luchas en el territorio yaqui o en Yucatán: se convirtieron en la voz común para nombrar cualquier conflicto que tuviera como actores a los indígenas" (*ibid.*, p. 357).

El exterminio se observa con mayor frecuencia en los amplios territorios del norte del país, en donde habitaban grupos todavía nómadas. El asedio que sufren los yaquis durante todo el siglo es, quizás, el ejemplo extremo de esta política. A partir de 1838 el ataque es continuo, llega a su máxima expresión en la última década del siglo y culmina con la adopción, entre 1902 y 1904, de una política oficial de deportación, por la cual por lo menos un tercio de la población es trasladada a Valle Nacional en Oaxaca y a las haciendas henequeneras de Yucatán.

La desvalorización del indígena, que fue una constante durante todo el siglo, adquiere en la segunda mitad de la centuria la justificación de una lucha frontal de la "civilización" (blanca, por supuesto) ante el embate de la "barbarie" que caracterizaba a las "hordas" y "tribus" indias. Al inicio de la segunda mitad del siglo, Orozco y Berra constataba la pérdida de muchas lenguas indígenas, en especial aquellas que habían sido habladas en la región norte del país, cuyos hablantes —a juicio de este autor— habían dejado de ser indígenas, y por ende bárbaros, para convertirse en campesinos:

> Como acabamos de ver, las lenguas indígenas han perecido en todos los Estados de Tamaulipas, Nuevo león, Coahuila, Zacatecas, Aguascalientes, parte N de San Luis Potosí y E de Jalisco, es decir, en todo el espacio en que vagueaban las tribus bárbaras y cazadoras, sin domicilio fijo, ni apego a la tierra que los sustentaba. Atraídos allí los indígenas a formar misiones, en contacto con los colonos blancos, perseguidos y exterminados quienes no quisieron domesticarse, fueron perdiendo poco a poco sus costumbres, sus hablas respectivas, concluyendo al cabo por no usar ni saber otra lengua que la castellana, adoptando también el traje y las maneras de los habitantes de nuestros campos (Orozco y Berra 1864, p. 49).

Esta posición encuentra su sustento en el evolucionismo que caracterizó la segunda etapa del positivismo mexicano y que condujo a argumentaciones clasistas y racistas que justificaban la preeminencia de los "superiores" (más aptos, fuertes, inteligentes, educados, virtuosos, ricos y, desde luego, blancos) sobre los "inferiores" (indígenas y negros) que representaban su antítesis. "Bárbaros, salvajes, indómitos, incivilizados, son palabras que se repiten una y otra vez en los documentos de los archivos que hablan de los indios" insurrectos (Rodríguez 1995, p. 27).

De los doctrineros a los maestros: la acción castellanizadora

Durante todo el siglo, las políticas decimonónicas asignan a la educación un papel central para alcanzar la tan anhelada unidad nacional. En la primera mitad de la centuria, de acuerdo con los postulados liberales, la educación es vista como el medio que permitiría formar los hombres libres, los ciudadanos industriosos, inventivos y progresistas que el naciente país necesitaba. Al instaurarse el positivismo, la educación pasa a ser el instrumento esencial para lograr el progreso de la sociedad (Heath 1972, Staples 2001, Talavera 1973, Tanck 1978, Vázquez 1992). Con la secularización, el Estado queda a cargo de la educación pública, hasta entonces en manos del clero[32]. Bajo la rectoría del Estado se regula el carácter de la educación, la enseñanza primaria se masifica, se profesionaliza la actividad de los educadores, el contenido de los programas se unifica, se diseña un sistema nacional de educación y las prácticas educativas se modernizan.

La modernización se observa en el tránsito paulatino del antiguo esquema colonial hasta el ejercicio de la pedagogía moderna. En lo que respecta a la atención a los grupos indígenas, este proceso implica el paso de los doctrineros a los maestros. Durante la época colonial la educación de los naturales, al igual que la del resto de la población, estuvo a cargo del clero; los sacerdotes o indios preparados por éstos instruían a los jóvenes y niños en los rudimentos de la doctrina cristiana; esta práctica se llevaba a cabo diariamente y en la propia lengua de los adoctrinados. Comúnmente la enseñanza se impartía dentro de los terrenos de la iglesia misma, ya que en esa época ni en las ciudades y villas de españoles, ni en los pueblos de indios, era costumbre utilizar un edificio construido especialmente para tal fin (Tanck 1999, p. 400).

A partir de las reformas borbónicas se promueve el establecimiento de escuelas de primeras letras financiadas con dinero de las cajas de comunidad, y con ello inicia el largo camino de la modernización de la enseñanza que ocuparía todo el siglo XIX. En esa época la enseñanza era predominantemente oral, el aprendizaje de la escritura tomaba mucho tiempo y no todos los alumnos conseguían hacerlo.

> Se usaba el catecismo escrito en el siglo XVI por el jesuita español Jerónimo de Ripalda. Con la ayuda de este librito los alumnos empezaban a aprender

[32] Cabe recordar que este proceso de secularización se inicia, en rigor, durante la última fase del siglo XVIII con las reformas borbónicas. Las leyes de Cádiz de 1813 establecían la obligación de los ayuntamientos municipales de abrir y sostener una escuela primaria en cada pueblo.

> a leer [...] memorizaban las preguntas y respuestas, a veces en tono de cantecillo, dirigido por el preceptor o por un estudiante de mayor edad [...]. Se dividía a los alumnos de la escuela en dos grupos: los principiantes en la clase de leer y los más avanzados en la de escribir [...]. Probablemente dos tercios de los alumnos se encontraban entre "los de leer" y un tercio en "los de escribir". Como en todos los países de Europa y América en el siglo XVIII, el alumno aprendía a leer uno o dos años antes de que aprendiera a escribir. Los de leer recibían instrucción en la doctrina cristiana y las principales oraciones de la religión católica; aprendían primero a deletrear, luego a silabear y al final a leer, usando la *Cartilla* (Tanck 1999, pp. 407-408).

Aquellos pocos que aprendían a escribir desempeñaban empleos dentro de la república y la Iglesia tales como alcaldes, gobernadores, escribanos, mayordomos, fiscales, maestros de capilla y maestros de escuela. Para esto debían saber la doctrina, leer, escribir y entonar el canto gregoriano para dirigir los actos del culto religioso; requerían, además, leer en latín para ser acólitos o músicos en el coro[33].

Para finales del siglo XVIII todo el mundo distinguía claramente la diferencia entre la escuela de doctrina y la escuela de primeras letras. En estas últimas se promovía el aprendizaje del español y los maestros eran de "raza blanca". Esta distinción trasciende al léxico, pues la gente usaba las palabras *maestro* o *preceptor* para nombrar a los que enseñaban en la *escuela, escuela de lengua castellana* o *escuela formal*, y *doctrinero* o *maestro indio* a los que enseñaban en la *escuela de doctrina* o *escuela de rezar*. La palabra *escuelero* se usaba indistintamente para ambas.

Con el transcurso del siglo vemos que los antiguos doctrineros fueron sustituidos poco a poco por maestros. Los doctrineros eran indios letrados no profesionalizados, casi siempre pertenecientes al mismo pueblo al que servían, que practicaban una educación predominantemente oral y casi siempre impartida en la lengua materna de sus adoctrinados, circunscrita a la enseñanza de la lectura y los rudimentos de la doctrina cristiana, y sus sueldos eran cubiertos por las cajas de comunidad. Los maestros, en cambio, eran individuos cada vez más profesionalizados, la mayoría de las veces mestizos, ajenos a la comunidad en donde impartían sus enseñanzas, que ahora abarcaban, además de la doctrina cristiana y la lectura, la escritura y

[33] Casi todos los poblados tenían un escribano de república que leía los decretos y redactaba las respuestas. Con el gobernador y los alcaldes se llevaban las listas de tributarios; el mayordomo de la cofradía administraba los fondos y ganados. Los gobernadores representaban al pueblo en sus pleitos, autorizaban testamentos, dirigían las juntas y recolectaban el tributo (Tanck 1999, p. 417).

las operaciones fundamentales y algunos rudimentos de educación cívica; enseñaban casi siempre en español y eran pagados por los ayuntamientos.

El cambio de la escuela de doctrina a la escuela de lengua castellana significó, además, el reconocimiento de un nuevo espacio físico específico para la enseñanza: la escuela (Tanck 1999, pp. 343-345):

> Generalmente los alumnos que asistían a las escuelas de primeras letras eran indios varones de seis a doce años de edad […] los indios en las escuelas [eran llamados] *niños pupilos, niños indios, indiezuelos escolares, indiscuelitos, niños hijos de este pueblo, inditos, niños párvulos que cada hijo en su casa tenga, discípulos, infantes naturalistas, criaturas, niños en común, niños pobres de leer y escribir, criaturas en primeras letras que corresponden al común de los naturales* […]. En pueblos donde vivían jóvenes de otras razas, casi siempre asistían a la escuela junto con los indígenas. Si la caja de comunidad otorgaba un salario adecuado al preceptor los indios aprendían gratuitamente, pero los hijos de españoles, mestizos y mulatos pagaban un real al mes, o lo "que convengan y sea de costumbre" (Tanck 1999, p. 395).

Como la mayoría de las repúblicas de indios, los pueblos purépechas contaban con escuela que pagaban con un porcentaje de los bienes comunales. Por 1789 sólo algunos pueblos de la meseta purépecha, como Pomacuarán, Agüiran y Cocucho no tenían escuela de primeras letras. Según Aguirre Beltrán (1952, p. 96), en algunos casos la ausencia de escuela en estos lugares puede explicarse como parte de una actitud de resistencia a la aculturación y en otros, por aislamiento o falta de recursos.

En lo que respecta a las niñas, comúnmente se les enseñaba de manera separada; esta práctica prevaleció durante todo el siglo XIX. Generalmente la maestra de una escuela "amiga" era una viuda pobre, aunque también podría ser un hombre de edad mayor.

> Durante la época colonial, en el altiplano central la escuela para niñas se llamaba "amiga" o "miga"; se usaba este nombre tanto en los pueblos de indios como en las ciudades y villas de españoles. Generalmente se inculcaba la doctrina cristiana y se enseñaba a leer; no era frecuente que se incluyera la enseñanza de la escritura. Más común era instruir también a las alumnas en labores de tejido, costura, hilados y cocina. Este contenido, que excluía la escritura, también solía impartirse en las ciudades de Nueva España, España y Europa (Tanck 1999, p. 420).

Las sucesivas legislaciones que en esta materia educativa se establecen durante el siglo XIX pugnan por garantizar su carácter gratuito, obliga-

torio y laico[34]. Para un país que iniciaba su vida independiente con una economía precaria, no era fácil extender los beneficios de la educación primaria a toda la población; para este fin el método lancasteriano resultó una solución práctica. Promovido a partir de 1822, el gobierno le dio a la Compañía Lancasteriana el carácter de Dirección General de Instrucción Primaria en la República en 1842.

Este método tenía la ventaja de enseñar a escribir tan pronto como los alumnos dominaban la lectura de una o dos sílabas, con lo que el aprendizaje de ambas habilidades resultaba casi simultáneo. Por otra parte, el sistema consistía en utilizar a los alumnos más adelantados para instruir a los más pequeños y menos avanzados; el maestro enseñaba sólo a los niños que fungían como "monitores" o "instructores", quienes a su vez tenían a su cargo un grupo de diez niños más pequeños. De esta manera un solo maestro podía, en teoría, atender un grupo hasta de 500 niños, con lo que resultaba más económico que el antiguo método. De tal suerte que "gran parte de la reputación del sistema derivaba de su economía y rapidez" (Tanck 1992, p. 50).

Este método atrajo mucho la atención por su modernidad, se ligó a la democracia política, ya que promovía la participación activa de los alumnos en el proceso educativo y disminuía, en parte, el papel autoritario del maestro[35]. Mantuvo su vigencia durante casi cincuenta años, durante los cuales arrojó un saldo favorable para la educación de la población que habitaba en poblados grandes o en ciudades en donde las escuelas se multiplicaron rápidamente[36]. Sin embargo, en las poblaciones indígenas

[34] El intento más serio de reformar el sistema educativo en la primera mitad del siglo XIX se dio entre 1833-1834 durante el gobierno de Valentín Gómez Farías. Declaró la libertad de enseñanza, creó la Dirección General de Instrucción Pública, encargada de supervisar la instrucción pública primaria en el distrito y territorios federales y dispuso la creación de primarias en todas las parroquias de la ciudad y en los pueblos del distrito. La Ley Orgánica de Instrucción, decretada por Benito Juárez en 1867, reorganiza el sistema educativo bajo un régimen laico y conserva su carácter gratuito y obligatorio. La reforma de 1869, aunque no señalaba el carácter laico de la enseñanza, suprimió del programa las materias religiosas.

[35] La idea clave consistía en que el niño debía estar constantemente activo; siempre estaba aprendiendo algo de su instructor. Incluía, además toda una serie de "innovaciones tecnológicas", como el empleo de mapas, carteles y areneros, y los ejercicios de dictado (Tanck 1978, pp. 1987-1989; 1992, p. 59).

[36] "En el informe del Ministro Baranda en 1843, se registraban 1310 escuelas primarias. La guerra con los Estados Unidos, la Guerra de Reforma y la Intervención Francesa, no eran los acontecimientos más indicados para el mejoramiento de la situación, y sin embargo en 1857 se registraban 2424 escuelas. De las 4570 que existían en 1870, casi la mitad eran una realización del esfuerzo liberal. Para 1874, Díaz Covarrubias menciona 8103 escuelas primarias, de las cuales, 5567 eran para niños, 1594 para niñas, 548 mixtas, 124 para adultos, 21 para adultas y 249 sin clasificación" (Vázquez 1992, pp. 99-100).

se observa, incluso, un retroceso que tiene su origen en las orientaciones que emanan de las reformas borbónicas y culmina con "la paulatina centralización del poder y en general de los recursos económicos a costa de las autonomías locales y estatales", práctica que llega a su punto máximo en el Porfiriato (Martínez 1992, p. 112).

Dos aspectos de este proceso llaman especialmente nuestra atención: el decremento de escuelas de primeras letras en las áreas rurales, en especial en las zonas indígenas, y la paulatina imposición del español en la enseñanza primaria. Recordemos que con las reformas borbónicas los pueblos de indios fueron obligados a entregar los fondos de sus cajas de comunidad a los ayuntamientos constitucionales.

> En la práctica esto significó que muchas poblaciones indígenas que tenían dinero propio para pagar maestros de escuela, ahora lo ingresaran a la tesorería de ayuntamientos mestizos o blancos que no se preocupaban por conseguir maestros más que para las cabeceras municipales y uno que otro pueblo de regular tamaño. Los indígenas fueron los grandes perdedores en la creación de municipios libres a partir de los años veinte (Staples 2001, p. 325).

Durante la primera mitad del siglo no es mucho lo que se logró ante la inercia educativa que se venía arrastrando desde la época borbónica; los liberales no logran ir mucho más allá del decreto (Vázquez 1975, Monsiváis 1988, Staples 1992). Los avatares políticos y económicos que caracterizaron el siglo XIX determinaron los vaivenes que experimentó la educación durante toda la centuria[37]. De una u otra manera, los afanes y preocupaciones educativas de los gobiernos en turno se toparon con arcas vacías y con inestabilidad política, situación que se tradujo en estancamientos o retrocesos en la educación; no hubo un aumento constante en el número de maestros disponible, ni en el de niños inscritos, ni en el rendimiento escolar. Los pueblos indígenas que vivían en comunidades retiradas fueron los que se vieron menos beneficiados por el esfuerzo educativo desplegado durante este periodo (Staples 1992). Se calcula que al iniciar el siglo XX 80% de la población era analfabeta; Ignacio Ramírez llamaba la atención ante el alarmante panorama que se observaba en 1868:

[37] La obligación de los ayuntamientos de mantener sus respectivas escuelas perduró hasta que la Compañía Lancasteriana tomó esa responsabilidad en 1842; con el retorno al federalismo en 1846, los ayuntamientos retomaron la responsabilidad sobre el manejo y el financiamiento de sus escuelas.

> Siete millones en completa ignorancia; quinientos mil habitantes apenas sabiendo leer y escribir muchas cosas inútiles; cuatrocientos mil con menor instrucción, sin que ella se levante a la altura del siglo; y cosa de cien mil pedantes […]. Esta situación es el resultado inevitable de nuestros planes de estudio; por eso tenemos todavía jesuitas y no tenemos jurados; por eso en vez de guardias nacionales, la revolución produce esbirros; por eso unos pocos monopolizan el poder, y por eso la República ya se llama Santa Anna, ya Comonfort, ya Maximiliano, ya D. Benito (Ramírez 1984 [1868], "Instrucción Pública").

La construcción de una identidad lingüística

Uno de los grandes cambios que se consolida durante el siglo XIX es la identificación del español como elemento fundamental de la identidad nacional. Aunque el latín y las lenguas indígenas formaron parte del bagaje cultural de los criollos ilustrados del siglo XVIII[38], poco a poco el español, y en especial la variante mexicana (llamada en un primer momento *americana*), va constituyéndose en uno de los factores aglutinantes de la nueva identidad criolla y del proyecto de nación que estos sectores pusieron en marcha a raíz de la independencia.

Las sucesivas políticas lingüísticas puestas en práctica durante este periodo favorecieron el uso del español en el ámbito oficial y administrativo por lo que, hacia el final del siglo, éste logró consolidarse como la lengua nacional. Uno de los ámbitos en donde este proceso se manifiesta claramente es en la educación, la punta de lanza por excelencia del liberalismo prevaleciente en el XIX; durante este siglo el español se constituye en la lengua de enseñanza para todos los ciudadanos, en tanto que la enseñanza del latín y de las lenguas indígenas vio restringida o anulada su presencia en las aulas. Dos lugares en donde este proceso se manifiesta con claridad son los libros de texto y los programas de estudio de la época.

[38] Cabe recordar que con los criollos ilustrados el latín deja de ser una lengua muerta y se incorpora de lleno a la vida literaria, se vuelve cosa propia por la maestría con la que se le cultiva y por el decidido espíritu mexicano con el que se le emplea. La *Rusticatio Mexicana* de Rafael Landívar es, quizás, la máxima expresión de este apogeo del latín. Por otra parte, las lenguas indígenas tampoco eran ajenas a los habitantes novohispanos; algunas lenguas indígenas —especialmente el náhuatl— se cultivaban entonces con profusión y los hombres letrados de la época las consideraban expresión privilegiada de las culturas indígenas que el entonces naciente espíritu mexicano tenía en alta estima.

Una trilogía de libros

En los primeros momentos del México independiente, las prácticas educativas, especialmente las de la escuela primaria, siguieron siendo iguales o muy similares a las que se llevaban a cabo en la última etapa del periodo colonial[39]. La educación se organizaba en primera, segunda y tercera enseñanza. La primera o elemental era la de primeras letras y comprendía: lectura, escritura, reglas elementales de aritmética y un catecismo con los principales dogmas religiosos, máximas morales y las obligaciones civiles (Soto 1997, pp. 47-48). Antes de que se popularizara el método lancasteriano, la enseñanza de la lectura se hacía independientemente de la escritura; un niño aprendía a escribir varios años después que a leer y en ocasiones nunca lo hacía.

> Es importante destacar que en Nueva España, como en Europa, no saber firmar no significaba que la persona fuera ignorante también de la lectura. Dos veces más personas podían leer que escribir. Esto se debía a que no se enseñaba a leer y a escribir simultáneamente sino un aprendizaje después de otro, esto es, en secuencia. Sólo después de dos o tres años de aprendizaje de la lectura y la doctrina cristiana, se instruía en cómo tomar la pluma de ave, manejarla con tinta negra que salpicaba y manchaba la ropa y aplicarla a papel costoso y escaso. En la escuela, generalmente los niños que tenían entre cinco y ocho años aprendían a leer, y de nueve a 12, a escribir y a hacer operaciones matemáticas (Tanck 1999, p. 439).

Esta enseñanza se apoyaba básicamente "en una trilogía de libros escolares: las cartillas o silabarios, los catones y el catecismo de la doctrina cristiana" (Castañeda 2004, p. 35). Las cartillas y silabarios eran los libros primeros con los que se iniciaba la lectura; los catones y catecismos pueden considerarse como los segundos libros de lectura que continuaban el aprendizaje de la doctrina cristiana, iniciado con las cartillas o silabarios, y servían, además, para inculcar actitudes y valores que eran compartidos por la sociedad (*ibid*., p. 44; Tanck 1999, p. 408).

El método empleado era el siguiente: los niños aprendían primero a deletrear, luego a silabear y al final a leer usando la *cartilla*[40]. Una vez que

[39] Muchas de las disposiciones educativas que se dieron en la primera mitad del siglo se inspiraron en las propuestas gaditanas de 1812 que, si bien nunca entraron en vigor, sentaron un importante precedente.

[40] La *cartilla* era un librito que conservó el mismo formato desde el siglo XVI: "presentaba cada letra del alfabeto, luego las sílabas formadas por una consonante y una vocal y sílabas de tres y cuatro letras. El niño pronunciaba cada letra y después enunciaba la palabra. Este

los alumnos dominaban el deletreo practicaban la lectura en el catecismo de Ripalda[41] —cuyas primeras páginas probablemente ya sabían de memoria— y en el "catón", libro pequeño de moralejas, lecturas religiosas y recomendaciones de buena conducta (Tanck 1999, p. 408). Los conocimientos de la doctrina cristiana conformaban el núcleo de la educación; dichos conocimientos aparecían no sólo en los catecismos sino también en las cartillas y en los catones.

Cabe recordar que a lo largo de la época colonial, además de gramáticas y vocabularios, se elaboraron catecismos en muchas de las lenguas indígenas de México, mismos que eran utilizados para la enseñanza de la doctrina cristiana[42]. Aunque durante el siglo XIX la producción de catecismos y doctrinas en lengua indígena se vio disminuida de manera considerable, ésta no desapareció por completo. Ciertos sectores de la Iglesia continuaron elaborando y sobre todo reimprimiendo gramáticas y textos religiosos producidos durante la época colonial que, en la mayoría de los casos, siguieron siendo el único material de lectura en las escuelas; las lenguas que merecieron más atención en este aspecto fueron: maya, náhuatl, mixteco, otomí, tarahumara, totonaco, tzotzil, zapoteco y zoque (Cifuentes 1998, p. 210; Contreras 1986; Staples 2001, p. 176).

A pesar de que las políticas lingüísticas de finales de la Colonia favorecían el empleo del español en la educación, la enseñanza del catecismo siguió practicándose en lengua indígena, aunque con menor frecuencia[43]. Durante el siglo XIX el uso de catecismos en lengua indígena para la enseñanza de los niños indígenas siguió siendo practicado sobre todo por ciertos sectores de la Iglesia y en ciertas regiones del territorio nacio-

---

método era el deletreo" (Tanck 1999, p. 408). Muchas veces las cartillas también incluían las oraciones más sencillas, las nociones del catecismo y la tabla de Pitágoras (Castañeda 2004, p. 37).

[41] Se trata de un catecismo escrito en el siglo XVI por el jesuita español Jerónimo de Ripalda: *Catecismo y exposición breve de la doctrina cristiana, con un tratado muy útil del orden con que el christiano debe ocupar el tiempo y emplear el día* (Tanck 1999, p. 407).

[42] Además del catecismo del padre Ripalda, también se tradujeron a diversas lenguas indígenas el catecismo breve del padre Bartolomé Castaño y el de Antonio Vázquez Gastelú; algunas de estas versiones siguieron reimprimiéndose en el siglo XIX.

[43] Hacia la segunda mitad del siglo XVIII los franciscanos se habían alejado considerablemente de la práctica antes común de usar los idiomas indígenas en las ceremonias religiosas y al predicar (Tanck 1994a, p. 74). Sin embargo, el humanismo jesuita, dentro del cual se formaron varias generaciones de criollos ilustrados que acudieron a la Universidad o llegaron al sacerdocio, seguía ponderando el conocimiento y la enseñanza de los idiomas indios en la labor evangelizadora (Urquijo 1997); prueba de ello son los esfuerzos de algunos sacerdotes por seguir produciendo y reproduciendo catecismos en lengua indígena (Villavicencio en prensa).

nal, como el obispado de Puebla. Esto fue posible debido a que, ante la permanente falta de recursos, los gobiernos permitieron, y aun alentaron, la creación de escuelas en las parroquias y la participación de la Iglesia en la educación.

Por otra parte, el proceso de secularización que define la época se manifiesta también en los libros de texto utilizados para la enseñanza de primaria; aunque siguieron existiendo catecismos y catones cristianos, los hubo políticos, censorios y civiles que paulatinamente fueron ganando terreno en las escuelas[44]. Castañeda (2004, p. 54) observa que el contenido mismo de los libros de texto muestra este proceso de secularización que se manifiesta en el paso de la cartilla al silabario. Las cartillas más antiguas (1691 y 1793) que esta autora examinó incluían catecismos, característica que las distinguió de la *Nueva Cartilla* (editada en 1821) y de los cuatro silabarios, en los que está ausente el catecismo.

El caso michoacano nos permite constatar que la producción de materiales de lectura en lengua indígena que se realizó durante el siglo XIX fue el producto de esfuerzos individuales, y que la producción de un tipo de texto no excluyó la elaboración de otro. Hacia finales de siglo salen a la luz dos obras de carácter educativo, un silabario y un catecismo. En 1886, Nicolás León escribe un *Silabario del idioma tarasco o de Michoacan* y en 1891 Sebastián Olivares, a la sazón párroco de Cherán, edita un *Catecismo Guadalupano. En español y tarasco para la instrucción y beneficio de los indígenas michoacanos* al que agrega al final "algunas reglas para facilitar la pronunciación y escritura del idioma tarasco"[45]. Poco se sabe sobre la repercusión real que estos materiales tuvieron en la educación de los hablantes purépechas.

Gramática castellana y lengua nacional

Una revisión de los programas de estudio permite observar que aquellos que se propusieron, sancionaron y establecieron a lo largo del siglo XIX para normar la educación en la nueva república muestran el lento pero

[44] La palabra *catecismo* refería al método de exposición que se basaba en una sucesión de preguntas y respuestas. Durante el siglo XIX, en México también proliferaron los "catecismos de Ackerman", libros de divulgación destinados a jóvenes y adultos que trataban temas prácticos, técnicos y científicos (geografía, química, historia natural, astronomía, mineralogía, gramática castellana, historia) (Tanck 1994b, pp. 113-114).

[45] Ambos autores se conocían, Olivares fue amigo cercano de Nicolás León, quien lo consideraba un "inteligente tarasquista"; fue él quien lo auxilió en la traducción de documentos antiguos escritos en purépecha que León dio a conocer en los *Anales del Museo Michoacano* (Sánchez 1997, Fernández de Córdoba 1944).

progresivo desarrollo de una escuela laica en la que el español se erigió en la lengua de instrucción. Este proceso, que inició hacia finales de la Colonia, cuando las políticas lingüísticas dictadas desde la metrópoli favorecieron definitivamente la castellanización de los pueblos indios[46], culmina con el reconocimiento del español, primero como idioma patrio y posteriormente como lengua nacional.

Conforme transcurre el siglo, paulatinamente desaparece el estudio del catecismo cristiano de los programas de la escuela primaria y se sustituye por la educación cívica. La Constitución de 1824 señaló la facultad de los gobiernos nacional y estatales para establecer las instituciones educativas, pero sin especificar nada concreto sobre la educación elemental. Cada estado quedó en libertad de emitir su propia legislación al respecto; en algunas de las constituciones estatales se contempla la convivencia de un catecismo religioso y otro civil en la enseñanza primaria. En la Constitución del Estado de México promulgada en 1827, en la que se refleja la fuerte influencia de un liberal de la talla de José María Luis Mora, se consignan los propósitos y disposiciones sobre educación (art. 135); el título VI, sobre instrucción pública, señala los contenidos del programa de la escuela de primeras letras: "Habrá por lo menos en cada municipalidad una escuela de primeras letras, en que se enseñará a leer, escribir, las cuatro reglas de aritmética, el catecismo religioso y el político" (Saladino 1982, p. 46). Algo similar se reglamentó en el plan de estudios emitido por el estado de Puebla en 1829, en el que se prescribe "que los niños sepan leer y escribir correctamente; como así mismo las reglas primeras de aritmética, elementos del idioma patrio, macsimas (*sic*) de moral y urbanidad; y dos catecismos, uno religioso y otro político" (Moreno de Alba 1999, p. 450).

En 1833, la Ley de Instrucción Pública expedida por el vicepresidente Valentín Gómez Farías establece que en la escuela primaria ambos sexos cursarían el mismo plan de estudios, mismo que comprendía: escritura, lectura, elementos de aritmética, catecismo religioso y catecismo político, conforme al método de enseñanza mutua. En el caso de las niñas, éstas aprenderían, además, a "coser, bordar y otras labores de su sexo" (Soto 1997, p. 102). Es interesante observar que en este plan, al igual que en los planes estatales que le antecedieron, se distingue entre dos tipos de catecismo, uno religioso y otro político; el catecismo religioso consistía, como hemos visto en párrafos anteriores, en la enseñanza de la doctrina cristiana, mientras que el político o civil refería a estudios rudimentarios, con

[46] "Especialmente entre 1753 y 1772, las autoridades eclesiásticas promovieron las escuelas para que los indígenas dejaran de hablar su idioma nativo y aprendieran español" (Tanck 1999, p. 339).

base en la Constitución, sobre los derechos y obligaciones del ciudadano (*ibid.*, p. 59)[47].

En 1861, el gobierno de Juárez crea el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública destinado a promover, controlar y supervisar la educación. Ese mismo año, decreta la Ley de Instrucción Pública que unifica el plan de estudios para primaria con los siguientes contenidos: moral, lectura, lectura de las leyes fundamentales, escritura, elementos de gramática castellana, aritmética, sistema legal de pesos y medidas, canto, además de costura y bordado en las escuelas de niñas (Juárez 1973 [1861]). Cabe observar que en este currículum desaparece el catecismo religioso y se prescribe la enseñanza de rudimentos de gramática castellana; dicho cambio había sido perfilado ya en algunas legislaciones estatales, como la de 1829 de Puebla.

La Ley de Instrucción Pública que emite Maximiliano durante su corto período al frente de los destinos del país, restaura la educación religiosa en la escuela primaria. El plan de estudios para ésta comprende: principios de religión, urbanidad, lectura, caligrafía, aritmética, conocimientos generales del sistema métrico decimal y del que se ha usado comúnmente en la nación y gramática castellana (Habsburgo 1973 [1865]). Sin embargo, esta administración no tuvo el tiempo suficiente para poner en práctica las reformas propuestas.

Tras la instauración de la República, Benito Juárez expide en 1867 la Ley Orgánica de Instrucción, que reorganiza el sistema educativo bajo un régimen laico. Gabino Barreda encabeza la comisión encargada de realizar la tarea y le da a la enseñanza una orientación positivista[48]. En 1869 se reforma la ley de 1867 y se declara la educación elemental gratuita y obligatoria; aunque esta ley no señalaba el carácter laico de la enseñanza, suprimió del programa las materias religiosas. El programa de educación primaria incluía: lectura, escritura, elementos de gramática castellana, aritmética, sistema métrico decimal, dibujo lineal, rudimentos de historia y geografía, moral y urbanidad. Aunque la ley no menciona diferenciación sexual, ésta se infiere de la diferencia curricular; el currículum de los niños incluía, además de las materias ya mencionadas, estilo epistolar,

[47] La tradición del catecismo político había comenzado hacia finales del siglo XVIII, primero en la Francia revolucionaria, de donde pasó a España en 1793 (Tanck 1994b, p. 115).

[48] "Con la ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867 los principios liberales-positivistas se convierten en política educativa, estableciendo un sistema bien definido que al organizar las instituciones culturales y educativas concretan la aspiración de unificar a la nación. En consecuencia, también da origen a teorías pedagógicas propias, mexicanas, por lo que es entonces cuando inicia la Pedagogía, propiamente entendida en México" (Soto 1997, p. 233).

rudimentos de física y artes (fundados en la química y mecánica) y nociones de derecho constitucional, en tanto que el de las niñas contemplaba higiene práctica y labores manuales (Soto 1997, p. 238). Como puede apreciarse, en este programa desaparece la instrucción religiosa y se contempla de manera definitiva la materia de "gramática castellana" como parte del curriculum tanto de niñas como de niños.

Hacia finales del siglo, en 1889, siendo Joaquín Baranda ministro de Justicia e Instrucción Pública, se celebra el Primer Congreso Pedagógico Nacional, evento que marcó un parteaguas en la historia de la educación en México, ya que a partir de entonces se puede hablar de una política educativa nacional. El Congreso fue presidido por Justo Sierra y Enrique C. Rebsamen y contó con la asistencia de delegados de todas las entidades; en él se postuló que la instrucción pública debería ser laica, obligatoria y gratuita y se aprobó la siguiente tesis: "Es conveniente y posible un sistema nacional de instrucción primaria obligatoria, gratuita y laica, con un plan de 4 años para niños de 6 a 12 años de edad, integrado por las siguientes materias: moral, instrucción cívica, lengua nacional, lecciones de cosas, aritmética, geografía, historia, geometría, dibujo, caligrafía, gimnasia, canto y labores femeniles". En este primer congreso destacan dos factores que se consideraron de la mayor importancia para lograr la integración nacional: el acuerdo de adoptar un mismo plan de estudios y un mismo método de aprendizaje para todos los mexicanos y el reconocimiento del español como una herencia de los mexicanos. Se enfatizó la conveniencia de que la escuela relacionara el español que empleaba en los libros de texto y en los ejercicios escolares con el español que los niños escuchaban y usaban cotidianamente; de esta manera se aceptaba la existencia de un español propio y "México confirmaba su lengua nacional" (Heath 1972, p. 117). Una lengua nacional que, al ser adoptada por toda la población, sería garante de la unidad nacional; Justo Sierra lo expresaba de esta manera: "Llamamos al castellano lengua nacional no sólo porque es la lengua que habló desde su infancia la actual sociedad mexicana, y porque fue luego la herencia de la nación, sino porque siendo la sola lengua escolar, llegará a atrofiar y destruir los idiomas locales y así la unificación del habla nacional, vehículo inapreciable de la unificación social, será un hecho" (Sierra 1919).

Lenguas vernáculas y lenguas vehiculares

Al mismo tiempo que el español se eleva al rango de lengua nacional y es reconocido como lengua de instrucción, los idiomas autóctonos pierden terreno en la enseñanza elemental o primaria y quedan confinados a un estrecho sector de la educación superior. Durante la primera mitad del

siglo, en los seminarios conciliares siguieron impartiéndose cátedras de lenguas indígenas, especialmente náhuatl, otomí y tarasco. Sin embargo, esta labor vino a menos en la segunda mitad del siglo, periodo durante el cual los cursos de lenguas indígenas devinieron en un estudio de antigüedades (Cifuentes 1998, p. 214) y dejaron de ser parte sustancial de la preparación de los nuevos sacerdotes que les permitía comunicarse con su grey y cumplir su labor evangelizadora, y su estudio quedó reservado para eruditos.

De manera paralela a lo que sucedió con la educación primaria, durante el primer tercio de siglo, los programas de la enseñanza preparatoria y estudios mayores siguieron muy de cerca el modelo colonial. Los estudios preparatorios incluían el curso de gramática latina que duraba dos años y el de filosofía que se hacía en tres. La filosofía contemplaba elementos de lógica, metafísica y ética; Nebrija e Iriarte eran “los autores por los que más comúnmente se daba la gramática en casi todos los establecimientos” (Baranda 1844).

En 1833, las reformas expedidas por Valentín Gómez Farías organizan la educación media y superior en donde, además de las lenguas extranjeras consideradas como necesarias para acceder a los avances de la ciencia (griego, francés, alemán, inglés), se consideraron las cátedras de lenguas indígenas, náhuatl, otomí y tarasco. Una década más tarde, en 1844, Manuel Baranda, a la sazón ministro de Justicia e Instrucción Pública, logra dar unidad al sistema educativo en sus diferentes niveles y proyecta la modernización de los programas, especialmente los correspondientes a enseñanza secundaria y superior. “En los estudios preparatorios se añadió la ideología, la economía política, y nociones de cosmografía y geografía. En estudio de idiomas se explayó todo lo posible, haciéndose aprender también, español, inglés y francés” (*id.*).

La Ley de Instrucción Pública de 1861 que reglamenta la enseñanza en todos los niveles contempla en los estudios preparatorios la enseñanza de latín, griego, francés, inglés, alemán e italiano. Se crea la enseñanza secundaria para niñas que incluía: lectura, escritura, lectura de la constitución, y los idiomas español, francés e inglés (Juárez 1973 [1861]). La orientación positivista, que impulsa Gabino Barreda en la educación, alcanza su máxima expresión en la escuela preparatoria, cuyo programa, de acuerdo con la Ley Orgánica de Instrucción expedida por Benito Juárez en 1867, incluía: gramática española, raíces griegas, latín, griego, francés, inglés, alemán e italiano, gramática general y literatura.

En la educación superior, se contempla el estudio de las “lenguas sabias”, antiguas (latín y griego) y modernas (francés, inglés, alemán), así como el del “idioma patrio” y las “lenguas de las antiguas naciones indias”.

Las lenguas sabias antiguas se reservaron para los estudios preparatorios de las carreras de jurisprudencia y medicina, que incluían también el francés. Las lenguas sabias modernas se prescribieron para las otras escuelas, ya que se consideraban indispensables para que los estudiantes accedieran a los conocimientos de vanguardia que el país necesitaba para instalarse de lleno en la modernidad a la que tanto se aspiraba. Ignacio Ramírez lo expresaba de la siguiente manera: "en cuanto a las lenguas vivas, hay tres que debe aprender todo mexicano, y que no puede ignorar el ingeniero: el inglés, el francés y el alemán" (Ramírez 1984 [1867], "Ingeniería civil"). Los estudios preparatorios de la escuela de minas contemplaban la enseñanza del francés, inglés y alemán; la escuela de artes, el francés y el inglés, y la de agricultura, el francés y el inglés.

Durante el siglo XIX, el estudio de la gramática castellana, que al principio se consideraba como parte del curso de latinidad, pasó a ocupar un lugar central en los distintos currículos. Los textos sobre gramática castellana o española[49] proliferaron durante este periodo; en la Biblioteca Nacional se conservan 280 ejemplares decimonónicos, de los cuales la mayoría (78%) se imprimieron en el territorio nacional, particularmente en la ciudad de México. La enseñanza de la gramática castellana en el país fue básicamente normativa y siguió muy de cerca el modelo dictado por la Real Academia Española, dando poco margen a la originalidad (Moreno de Alba 1999).

Es interesante observar que, a la par, se va perfilando la conciencia de un español propio, una variante mexicana desde la cual se organizan y sancionan prácticas lingüísticas específicas (Cifuentes y Pellicer 1988). Si bien la conformación de un español propiamente mexicano se gesta desde el siglo XVIII (Company 2005), la identidad lingüística de México sólo adquiere carta de reconocimiento oficial en el transcurso del siglo XIX. Durante este lapso se distinguen dos grandes tendencias, aquella que aboga por un español que permita la introducción de giros regionales y léxico proveniente de las lenguas indígenas, y aquella que busca permanecer lo más apegada posible a la norma peninsular.

El reconocimiento de una variante mexicana iba de la mano de la legitimación del uso que los hablantes del país hacían del idioma. La disputa refleja de manera muy cercana la pugna sostenida entre liberales y conservadores por un proyecto de nación; si bien ambos reconocían el espa-

[49] Durante el siglo que nos ocupa prevalece el término *castellano*: "A lo largo del siglo XIX se empleó, casi siempre, el adjetivo *castellana* (lengua *castellana*) en las ediciones académicas, tanto españolas cuanto mexicanas. En las publicaciones no estrictamente académicas alternaban *castellana* y *española*, aunque con claro predominio de la primera sobre la segunda" (Moreno de Alba 1999, p. 455).

ñol como la lengua de la unidad nacional, los conservadores señalaban la necesidad de conservar un español puro, libre de lo que consideraban barbarismo y solecismo. Los liberales, en cambio, abogan por el derecho de hacer uso del español de acuerdo a las particulares circunstancias e historia de los mexicanos; al respecto, Melchor Ocampo escribe:

> En México se habla una cosa distinta de la lengua castellana. Y que esta cosa sea un dialecto y que merezca respetarse, acatarse y atenderse, proviene de que no es producto de la ignorancia, o el extravío de uno u otro original, sino el uso general de ocho millones de habitantes que en sus tribunas, en sus foros, en sus púlpitos, en parte de sus teatros, en sus reuniones más escogidas, y por sus sabios, sus diplomáticos, sus magistrados, sus oradores y sus poetas quieren hablar así, y así hablan (Melchor Ocampo, citado por Mendoza 1999, pp. 373-374).

Como hemos dicho en párrafos anteriores, la arena en donde se libró buena parte de esta batalla fue la literatura decimonónica. También se expresó en discusiones académicas, como la protagonizada por Vicente Salvá y Melchor Ocampo sobre la pertinencia de hablar de provincialismos o bien reconocer un dialecto para dar cuenta de las particularidades que se observaban en el español hablado en México (Cifuentes 2004). El primer estatuto de creación de la Academia Mexicana de la Lengua, emitido en 1835, constituye otra muestra de los términos que siguió este debate. Creada con el fin de contener la decadencia a la que, se consideraba, había llegado la lengua castellana, reconoció entre sus atribuciones desarrollar acciones tendientes a restituir toda la pureza y esplendor de la lengua. Como parte de dichas acciones, se propuso desarrollar estudios que permitieran legitimar los hispanoamericanismos e indigenismos propios del español mexicano, y para ello elaboraría un diccionario de voces hispano-mexicanas, distinguiéndolas de las castellanas corrompidas, y formaría gramáticas y diccionarios de las diferentes lenguas que se hablaban en toda la república. Como podemos ver, el reconocimiento de una variante mexicana también fue de la mano con el reconocimiento de la necesidad de saber más sobre las lenguas originarias del país.

El estudio de las lenguas indígenas se conservó sólo en algunos seminarios e institutos, más como curiosidad filológica y formación cultural que como formación científica. Tomemos tres ejemplos, el Colegio de San Nicolás, en Morelia, el Seminario de Morelia y el Instituto Literario de Toluca. Todas ellas fueron instituciones de enseñanza superior; la primera considerada desde la época colonial como un "colegio mayor de ejercicio"; las dos últimas mantuvieron un nivel correspondiente a los estudios

preparatorios. Las dos primeras, existentes ya en la época colonial, fueron reabiertas y reformadas una vez establecida la república; el Colegio de San Nicolás se reabre en 1832 y el Seminario de Morelia se reforma en 1833. El Instituto Literario se establece en 1827.

El Colegio de San Nicolás, fundado desde el siglo XVI, había alcanzado su mayor esplendor hacia finales del siglo XVIII, y en 1802 contaba con una cátedra de tarasco. En 1810, al estallar la lucha por la independencia, fue clausurado. Su reapertura, en 1832, marca un cambio de orientación en donde privan criterios modernos y liberales (Heredia 1999, p. 24). En el dictamen sobre su restablecimiento, emitido por la comisión formada por Mariano Rivas y don Pablo Peguero, se realiza el siguiente considerando, en donde se suprime la cátedra del idioma indígena:

> Nueve cátedras había en el Colegio de S. Nicolás al tiempo en que cesó: dos de Gramática latina, otra de Tarasco, otra de Filosofía, dos de Teología escolástica, una de Moral y dos de Derecho. De éstas, la de Gramática latina es de fundación del Sr. Quiroga, como consta al f. 6 vta., y todas las demás son de establecimiento posterior. Así, la Comisión cree que en efecto debe conservarse aquella por respeto a la voluntad de tan insigne fundador. La de Tarasco, que ya no podrá ser bien servida porque faltan en lo absoluto maestros capaces de enseñar este idioma, convendrá convertirla en cátedra de Lógica y Matemáticas. La de Filosofía puede reducirse a la enseñanza de los principios de Química, mil veces más útiles que la Física puramente especulativa que se aprende en nuestros colegios, y de la Historia Natural, ramo de aquella ciencia que hasta ahora no se ha cultivado en alguno de los establecimientos literarios de Michoacán. Las de Teología escolástica serían inútiles por falta de cursantes, pues que aun las del Seminario están desiertas la mayor parte del año; así, la una deberá conmutarse en otra de Derecho teórico-práctico, y la otra en una de Teología moral. Las de Derecho deben conservarse, pero enseñándose en una el Derecho natural, de gentes y político, y en otra el civil y canónico. Por último el Estado necesita una cátedra de Economía política, y por tanto debe fundarse pagándose de la Tesorería General (Dictamen, Archivo del Congreso del Estado, paquete 11, exp. 21).

En el Seminario de Morelia, institución de enseñanza media y estudios profesionales de derecho, la reforma de 1833 impulsada por Mariano Rivas establece una cátedra de Lengua Castellana que se coloca al inicio del programa para que sirviera de base al estudio de otras lenguas. Se conserva los cursos de latinidad —aunque orientándolos al estudio de los autores clásicos— y el de griego, que era ocasional en otros colegios y que prohijó los que después se abrieron en los seminarios de México, Puebla

y Guadalajara (Heredia 1999, p. 28). Sin embargo, no contempla la enseñanza de alguna lengua indígena.

La Constitución liberal del Estado de México promulgada en 1827 reconoce dos niveles de enseñanza: elemental y superior. La responsabilidad de la educación superior recayó en el Instituto Literario de Toluca, que inicia sus funciones en 1828 gracias al empeño de Lorenzo de Zavala, su principal promotor. El plan de estudios con el que inicia mantiene una tendencia ecléctica que conserva aspectos de la educación colonial. Esta institución enfrenta el problema de la educación del indio desde una perspectiva liberal. Habrá que educar al indio para integrarlo a la nación; el instituto recibiría a niños indios provenientes de las diversas zonas étnicas del estado para brindarles educación y hacer de ellos ciudadanos libres que servirían con creces a su país. Ignacio Manuel Altamirano es, quizá, el ejemplo más destacado y conocido. En cuanto al plan de estudios, el señor González Caraal Muro propuso el náhuatl como materia del currículum, justificando su inclusión como importante para la formación de los estudiantes, especialmente los de origen indígena (Saladino 1982, p. 51).

Grosso modo, es posible observar una división bipartita en la concepción decimonónica en relación con la enseñanza de las lenguas en los niveles superiores. El estudio de las lenguas sabias (antiguas y modernas), así como el español, se consideraba importante en tanto permitía el ingreso de los estudiantes al mundo "racional". El estudio de las lenguas indígenas, en cambio, era visto como una mera disciplina formativa de provecho para el alumno; en las palabras de Mora, dichas lenguas serían útiles "más por instrucción que por el uso que se haga de ellas en un país donde la lengua castellana es común a todos los miembros de la sociedad" (Mora 1963, p. 124).

Voces y acciones disidentes

Si bien el siglo XIX se caracterizó por una marcada tendencia a desplazar el uso de las lenguas indígenas en los ámbitos públicos, en el tiempo que duró este proceso no dejaron de escucharse voces y de llevarse a cabo acciones que promovían el uso de las lenguas indígenas, sobre todo en la educación de los individuos que las hablaban. La sociedad decimonónica, como cualquier otra, no fue homogénea, y las acciones políticas llevadas a cabo sobre las lenguas habladas en su territorio no fueron sistemáticas.

Prominentes hombres señalaron la conveniencia de utilizar las lenguas maternas en la educación primaria de los niños indígenas. Luis de la Rosa Oteiza (1805-1856), mentor de Francisco Zarco, puede considerarse un pionero en la defensa de las lenguas indígenas: "Tres siglos de humi-

llaciones y de embrutecimiento a que la raza indígena estuvo sometida no han bastado para hacerla olvidar y abandonar estos idiomas, que ha conservado entre los pesares de su degradación y su miseria como para salvar siquiera estas reliquias del carácter, de la grandeza, y tal vez de la sabiduría de sus progenitores" (De la Rosa 1996 [1844], p. 350).

Recién constituida la república, algunos legisladores pugnaron por un sistema educativo específico para los indios que les permitiera seguir empleando sus lenguas vernáculas. Una de las voces que se pronunció en este sentido fue la de Juan Rodríguez Puebla, quien en 1824 propuso al congreso del Estado un programa de estudios específico para la población indígena, dentro del sistema universitario central, y que respaldara al Colegio de San Gregorio, la otrora escuela jesuita para indios, a fin de que fuera restablecida como escuela secundaria para indios (Heath 1972, p. 101).

De acuerdo con una nota periodística de *El Sol* (periódico lancasteriano), ese mismo año se había admitido en el Congreso la propuesta del diputado Carlos María de Bustamante para que la Constitución fuera traducida al mexicano y que fuera leída a los niños indígenas por los sacerdotes los domingos, así como que, en las escuelas, los niños aprendieran a leer en ella y se utilizara como tema en los exámenes públicos (Soto 1997, p. 70). Dicha acción seguía el espíritu de un decreto publicado en 1822 mediante el cual el gobierno buscó aprovechar los sermones dominicales dictados por los sacerdotes para instruir a la población sobre los beneficios de la independencia y los principios de justicia, necesidad y convivencia de la reciente emancipación (Tanck 1994b, p. 127).

Entre las voces que se alzaron para defender los idiomas indígenas estuvieron las de José María Luis Mora e Ignacio Ramírez quienes, no obstante estar de acuerdo, en principio, con la necesidad de contar con un idioma patrio, llamaron la atención sobre el beneficio que representaba para los estudiantes, los indígenas en particular, conocer los rudimentos de una lengua originaria del país. Ramírez abogó por el reconocimiento de la existencia de los indios y sus idiomas y propuso un plan de educación bilingüe dentro de una perspectiva práctica que se ajustaba a la realidad económica y social del país (Heath 1972, p. 217). "La enseñanza profesional no debe comprender sino lo que le sea absolutamente necesario [al alumno]; nada de latín ni de idiomas muertos; nada de estudios metafísicos: el gobierno lo enseñará todo, pero unas materias serán voluntarias para los eruditos, para los aficionados, o si se quiere, para ciertas especialidades" (Ramírez 1984 [1866], "Plan de estudios").

Lo que el plan de estudios debía contemplar era la enseñanza de dos o tres idiomas vivos, uno de los cuales debería ser cualquiera de los indígenas. Dadas las nuevas necesidades comunicativas del país, ambos, hispa-

nohablantes y hablantes de lenguas indígenas se beneficiarían del estudio del idioma indígena prevaleciente en la región:

> No tan fácilmente se comprende de pronto la necesidad de aprender los idiomas locales; esto exige una disertación; por ahora manifestaremos que en Yucatán todo mundo habla la lengua maya, y saca de esa habilidad grande provecho; en el Valle de México y en el de Puebla, muchos hacendados y comerciantes tienen necesidad de aprender el mexicano; y por otra parte, los indígenas no llegarán a una verdadera civilización, sino cultivándoles su inteligencia por medio del instrumento natural del idioma en que piensan y viven (Ramírez 1984 [1867], "Instrucción primaria").

Faustino Chimalpopoca Galicia (¿?-1877), educado en el antiguo Colegio de San Gregorio y profesor de náhuatl en la Nacional y Pontificia Universidad de México y catedrático propietario de mexicano en el Seminario Conciliar del Arzobispado, también luchó por conservar el Colegio estrictamente para la educación de indígenas, aun en contra de la corriente liberal que prevalecía en aquel entonces, que veía a los indigenistas como separatistas. Activo promotor de la alfabetización de los indígenas, escribió manuales y obras didácticas destinadas a la alfabetización de este núcleo de población, así como a la instrucción de religiosos y laicos que quisieran aprender el náhuatl. En 1849 produjo lo que tal vez fue su más exitoso texto, el *Silabario en idioma mexicano*, que en 1925 iba por su sexta edición (Cifuentes 1998, p. 216; Staples 1994, p. 146). Chimalpopoca también fue intérprete de Maximiliano de Hasburgo, durante cuyo mandato fue el organizador y presidente de la Junta de Protección de las Clases Menesterosas, junta que dio cuerpo a las "Reglas y disposiciones a favor de los indígenas" (Cifuentes 2002a, p. 64)[50].

Cabe recordar que durante el reinado de Maximiliano (1862-1867), Mariano Jacobo Rojas, originario de Tepoztlán, Morelos, propuso al emperador un plan de educación bilingüe para los indios. Aunque éste no se inició, Maximiliano comenzó a promulgar sus decretos en español y en náhuatl (Heath 1972, p. 110).

El Primer Congreso de Instrucción, celebrado en 1889, negó la inferioridad racial del indio y promovió la formación de maestros destinados a las áreas indígenas; dichos maestros estarían capacitados para la enseñanza de idiomas indios. También consideró el idioma como una herencia de los mexicanos y se pronunció porque en la enseñanza se usara un

[50] Chimalpopoca desarrolló una amplia gama de tareas: profesor, traductor e intérprete. Cifuentes (2002a, p. 64) realiza una breve semblanza de este autor.

estándar lingüístico apegado al que los alumnos hablaran naturalmente. México confirmaba de esta manera su lengua nacional (*ibid.*, p. 117).

No obstante los reclamos realizados en diversos momentos y circunstancias políticas, a lo largo del siglo XIX, el saldo fue negativo para las lenguas indígenas y el español terminó por instaurarse en las interacciones públicas y reconocerse en los ámbitos institucionales como la lengua que unía e identificaba a los habitantes de la joven república. Esta actitud favoreció la pérdida de varias lenguas indígenas durante esta centuria, entre ellas el californiano, el lipano, el concho, el chuchón, el guasave, el pochuteco, el tubar y el chiapaneco (Pellicer 2002, p. 152).

Las lenguas indígenas como objeto de estudio

A lo largo del siglo XIX se produce un cambio mayor en lo que respecta al conocimiento de las lenguas indígenas; al ser reconocidas como una herencia histórica, empezaron a considerarse como objetos dignos de estudio, de manera similar a los restos arqueológicos que maravillaban entonces a Europa. Paulatinamente se transita de los tratados tradicionales, que tenían como objetivo acercar la lengua en cuestión a los sacerdotes en ciernes para apoyar su labor evangelizadora, a un nuevo tipo de trabajo analítico que responde al espíritu cientificista y empírico de la época; se dejan de elaborar las antiguas artes, concebidas como manuales para enseñar a hablar y a escribir bien, y se empiezan a producir gramáticas, en donde se describen las reglas del lenguaje humano.

La ciencia decimonónica

Los antecedentes inmediatos de este cambio se encuentran ya en las políticas borbónicas que se instauraron hacia finales del siglo XVIII[51]. En su afán de buscar nuevas y más eficaces formas de explotar las riquezas habidas en sus dominios, este régimen emprende, junto con las reformas administrativas, una renovación científica en todo el reino, incluyendo sus dominios ultramarinos[52]. Con ello se inicia la profesionalización de

[51] A partir de 1768 se puede reconocer una etapa en la que los primeros criollos ilustrados realizaron un loable esfuerzo por modernizarse; sin embargo, no podemos hablar de una comunidad científica como tal, ni de una tradición de investigación: "Los científicos criollos eran autodidactas y, por ende, asistemáticos e individualistas, pues abrevaron en instituciones de tradición escolástica y no científica" (Moreno 1994, p. 23).

[52] En el último tramo del periodo virreinal, los estudios científicos que se realizaban en la Nueva España estaban circunscritos por tres hechos: el atraso científico respecto a la

la actividad científica, aunque el término (científico) se utilizaría hasta el siglo XIX (Trabulse 1991, p. x).

Como producto de esta acción, al finalizar el siglo XVIII la Nueva España se encontraba en un brillante momento en el que, por primera vez, se logró una débil pero indiscutible incorporación a la ciencia moderna y se tenía la posibilidad de desarrollar una ciencia independiente. A su llegada, en 1803, al virreinato, Alexander von Humboldt encuentra un activo ambiente de investigación científica en el que criollos y españoles, aunque enfrentados[53], daban cuenta de la realidad americana.

Sin embargo, la guerra de independencia y la guerra civil que le siguió cortaron parcialmente este incipiente impulso. La primera mitad del siglo XIX, con un país devastado y una sucesión de gobiernos inestables y en constante bancarrota, fueron años malos para la investigación científica; dicha situación se tradujo en una producción muy pobre (Moreno 1994, p. 26, Chinchilla 1985). Lo único que siguió desarrollándose, hasta cierto punto, fue la mineralogía y la botánica, áreas favorecidas por las reformas borbónicas que respondían a los intereses inmediatos de la corona. Así, el primer cuarto de siglo es un periodo caracterizado por las expediciones naturalistas de tipo clásico; entre 1821 y 1841 puede hablarse de la "edad de oro" de los viajeros científicos en México (Maldonado-Koerdell 1991).

El inicio de la ciencia en México fue tardío y cuando se produjo lo hizo de manera desfasada[54]; no es sino hasta la segunda mitad del siglo cuando podemos hablar de un desarrollo científico formal que empieza a

metrópoli, la condición dependiente del territorio y la existencia de una realidad que era, en parte, nueva e inédita ante la ciencia europea (*ibid.*, p. 18).

[53] En la última década del siglo XVII, la corona española había enviado un grupo de prominentes científicos, en su mayoría metalurgistas y botánicos, que se encargaron de formar a una nueva generación de criollos ilustrados, quienes establecerían la ciencia sistemática e institucional que se desarrolló hacia finales del periodo virreinal. Sin embargo, se produjo un choque entre maestros y discípulos cuando los primeros desconocieron la importancia y capacidad de los segundos, impidiéndoles ocupar cátedras y escamoteándoles méritos. Estos últimos reaccionaron encerrándose en la especificidad de su realidad y rechazando los nuevos paradigmas científicos europeos que eran incapaces de dar cuenta de ella. Ambos grupos entregan a Humboldt sus hallazgos; vistos hasta entonces como simples anomalías, dichos hallazgos constituyeron la materia prima que le permitió al ilustre viajero operar un cambio de paradigma que fue revolucionario para todo el orbe (*ibid.*).

[54] En Europa, durante la primera mitad del siglo se observa un "proceso permanentemente acumulativo y cada vez más acelerado de descubrimientos científicos", y una etapa posterior (1850-1870) de popularización de la ciencia. En México, sin haber pasado por la etapa acumulativa, el desarrollo de la ciencia mexicana se inicia por la popularización del conocimiento científico; la apertura de la Escuela Preparatoria en 1867 y la labor de los positivistas pueden considerarse el punto de arranque de este periodo (Chinchilla 1985).

rendir sus primeros frutos y cuyo impulso duraría el resto del siglo[55]. No es sino después de 1867 cuando las sociedades y asociaciones científicas se multiplican en el país. La investigación realizada durante el siglo XIX en el seno de las distintas sociedades respondió a los signos de su tiempo. Por una parte, se desarrolló dentro de los marcos científicos entonces imperantes y, por otra, atendió las necesidades de información que resultaban más apremiantes para la administración pública. En este aspecto contribuyó al proceso de construcción de la unidad nacional (Cifuentes 1994), aunque esto no quiere decir que todos los científicos estuvieran, todo el tiempo, conscientes de ello.

En el desarrollo de la investigación científica mexicana que tuvo lugar durante el siglo XIX se observan dos tendencias casi antagónicas: *1*) la cada vez más directa dependencia del avance científico respecto a las condiciones socioeconómicas que lo enmarcan, lo que va a propiciar la identificación del quehacer científico con los intereses políticos de la nación, y *2*) la interdependencia entre las diversas especialidades que se desarrollan (Chinchilla 1985). La primera tendencia obedece a una de las premisas del desarrollo científico que se inicia con la Ilustración, la aplicación de los conocimientos en la solución de problemas reales. En México, el empleo de los conocimientos científicos en la administración pública se observa con mayor claridad conforme avanza el siglo; en 1839 Juan N. Almonte, ministro de Guerra y Marina durante la administración de Anastasio Bustamante, creó la Comisión de Estadística Militar y en 1853 se estableció el Ministerio de Fomento; ambas instituciones requerían de información fiable sobre la situación del nuevo país.

La segunda tendencia es producto del carácter propio del científico mexicano durante este periodo. El hombre de ciencia decimonónico sigue siendo un autodidacta, la mayoría de las veces independiente, que incursiona en campos diversos y posee un conocimiento enciclopédico de un sector de la ciencia. En México, la especialización es más bien tardía (Chinchilla 1985); muchos de los estudios científicos decimonónicos fueron realizados por abogados, ingenieros, médicos, sacerdotes diocesanos y ciudadanos comunes (Sánchez 1996, p. 62). Cifuentes (2002c, p. 318) observa que "el vasto universo de pesquisas relativas a las lenguas fue, en su mayor parte, obra de etnógrafos, historiadores, naturistas, anticuarios y eruditos".

Durante el siglo XIX la mayor parte de los científicos trabajan no sólo en distintas ramas de la ciencia, sino que en muchos casos combinan esta

[55] El Primer Congreso Científico Mexicano, celebrado en 1912, marca el punto final de la ciencia prerrevolucionaria y el punto de arranque de la ciencia del México moderno (*ibid.*).

labor con responsabilidades administrativas y políticas, o bien con la creación literaria; Melchor Ocampo, Ignacio Ramírez y José María Velasco son sólo unos ejemplos. En el caso michoacano, Nicolás León, uno de los científicos decimonónicos que realizó estudios sobre el purépecha, es un claro ejemplo de este carácter. Médico cirujano de origen, abarcó un amplio espectro de intereses que incluyeron, entre otros, la lingüística, etnología, obstetricia, bibliografía, botánica, antropología física e historia de México.

Clasificaciones y denominaciones

Al concluir la gesta de independencia, surge la necesidad de contar con información, lo más precisa posible, del estado general que guarda el país. Los sucesivos gobiernos en turno, tanto liberales como conservadores, requerían saber cuáles eran los recursos naturales y humanos de la joven república. "La base del gobierno económico debe ser una estadística exacta", señalaría con toda precisión Lucas Alamán en 1823.

Cuando por fin en 1835 se logra establecer el Instituto Nacional de Geografía y Estadística, que más tarde se constituiría en la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, las tres secciones que se reconocen respondían muy cercanamente a las áreas de interés de la administración gubernamental de la época: *1*) geografía, *2*) estadística, y *3*) observaciones geográficas, astronómicas y meteorológicas. Durante el resto del siglo, la sociedad aglutinó a muchos de los más destacados talentos del país y jugó un papel importante en el desarrollo de la investigación científica decimonónica. Por su temprana creación, puede considerase que fue el único puente entre la primera y la segunda mitad del siglo en lo que a investigación científica se refiere.

La Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística (SMGE), creada en 1851, fue el nicho natural de la investigación estadística que la administración pública requería. En 1838 esta institución calculó la población del país y en 1862 se encargó del censo nacional. En su seno se desarrollaron los principales diagnósticos sobre las características culturales y la distribución geográfica de los grupos étnicos del país. Desde su inicio, y a lo largo de todo el siglo, la SMGE creó diversas comisiones para tal efecto[56].

Recién inaugurada, se establecieron dos comisiones relacionadas con la población y los idiomas originarios del país: la primera, a cargo de Juan Agea, Miguel Bustamante y José Mauro Aubin, debía elaborar un *Diccio-*

[56] Para un panorama detallado de la labor desarrollada por los miembros de la SMGE en el estudio de las lenguas indígenas durante el siglo XIX remitimos a los excelentes trabajos de Cifuentes (2002a y 2002b).

nario Geográfico, y otra, coordinada por Mucio Valdovinos, José Fernando Ramírez, Manuel Larraínzar y Charles-Etienne Brasseur de Bourbourg, tenía como objetivo analizar los idiomas y dialectos aborígenes. El trabajo desarrollado por estas comisiones permitió ir acumulando información que se traduciría en nuevas y mejores investigaciones; esta labor fructificó en distintas publicaciones, entre las que destaca la *Colección polidiomática mexicana que contiene la oración dominical vertida en 52 idiomas indígenas de aquella República*, que vio la luz en 1860.

Diez años más tarde, en 1861, la SMGE crea otras tres comisiones que serían claves para el conocimiento de las lenguas indígenas del país: una comisión, bajo la responsabilidad de Manuel Orozco y Berra, tuvo como objetivo el estudio de los *Idiomas del país, lugares donde se hablan y número de los habitantes que las usan*; como producto de este trabajo Orozco y Berra presentó la *Geografía de las lenguas y carta etnográfica de México* (1857-1864). Otra comisión más, a cargo de Francisco Pimentel, se ocupó de los idiomas del país en la parte lingüística. Como producto de este trabajo Pimentel publicó diversos trabajos originales y reeditó otros sobre algunas de las lenguas indígenas del país; destaca el *Cuadro descriptivo comparativo de las lenguas indígenas de México* (1862-1875). Otra comisión más, encabezada por José Fernando Ramírez, tomó a su cargo las "Costumbres y carácter de los habitantes" (Cifuentes 1998, 2002a y 2002b).

Los trabajos sobre lenguas indígenas desarrollados durante la segunda mitad del siglo se enmarcan dentro de los lineamientos neogramáticos y comparatistas que se venían desarrollando en Europa desde fines del siglo XVIII. Los conceptos de cambio lingüístico, evolución y parentesco, así como los principios del método comparativo, permitieron a los estudiosos decimonónicos, como Pimentel y Belmar, avanzar de manera considerable en la clasificación de las diversas lenguas habladas en el territorio nacional.

A partir del concepto de evolución, y tomando como base la tipología de lenguas desarrollada por Schleicher, Pimentel propuso una clasificación de lenguas que adjudicaba un mayor grado de desarrollo al español sobre el total de las lenguas indígenas del país. La terminología que Pimentel emplea muestra un ejercicio lingüístico que no sólo replica el modelo europeo, sino que intenta adaptarlo para dar cuenta del caso de las lenguas mexicanas[57]. Dentro de éstas últimas, lenguas como el náhuatl

[57] Pimentel estableció cuatro órdenes gramaticales: lenguas polisilábicas, polisintéticas de subflexión, en las que incluyó las lenguas del grupo mexicano-ópata y las de las familias tarasca, mixe-zoque y totonaca; lenguas polisilábicas, polisintéticas de yuxtaposición, que abarcaban las lenguas de la familia mixteco-zapoteca y la familia pirinda o matlatzinca; len-

resultaban ser las más desarrolladas, en tanto que otras, como el otomí, fueron consideradas las de mayor antigüedad y menor desarrollo.

Las clasificaciones y estudios sobre lenguas indígenas realizadas durante el siglo XIX fueron los primeros trabajos modernos que permitieron tener una idea de la realidad multilingüe del país y, al mismo tiempo, brindaron una base científica a las políticas lingüísticas que pugnaban por el abandono de las lenguas indígenas y el reconocimiento del español como lengua nacional. El principio de evolución permitió clasificar al español como un idioma más completo y perfecto, "lo que dio por sentado su derecho lingüístico a permanecer como la lengua de oficio del México independiente" (Pellicer 2002, p. 152).

El caso purépecha resulta ilustrativo del trabajo científico que sobre las lenguas indígenas se desplegó durante esta centuria. En 1833, fray Manuel de San Juan Crisóstomo Nájera escribe la única gramática sobre la lengua purépecha que se produjo en la primera mitad del siglo, apoyado en las gramáticas coloniales redactadas durante los siglos XVI y XVII. Habría de transcurrir casi medio siglo antes de ver otros trabajos sobre esta lengua. En 1896 aparece el estudio más extenso que se realiza sobre el purépecha en el siglo XIX: se trata de *Langue Tarasque. Grammaire, dictionnaire, textes traduit et analyses*, elaborado por Raoul de la Grasserie y Nicolás León y publicado en París. Otros estudios son "El tarasco. Noticias preliminares", de Francisco Pimentel; "Comparación del tarasco con el mexicano y sus afines", de Antonio Peñafiel (1885); y los artículos sobre diversos temas filológicos que debemos a la pluma del doctor Nicolás León[58].

El rescate de las fuentes coloniales

Dos nociones asociadas con el concepto de evolución fueron la supremacía de la lengua escrita sobre la oral y el inminente deterioro que las lenguas sufrían con el paso del tiempo. Los científicos decimonónicos

---

guas paulo-silábicas sintéticas, que incluían las lenguas de las familias maya y apache; lenguas cuasi-monosilábicas, en las que integró las lenguas de la familia otomí (Pimentel 1862).

[58] Algunos títulos de Nicolás León son los siguientes: "La aritmética entre los tarascos" (1888), "Etimología de algunos nombres tarascos de los pueblos de Michoacán y otros Estados" (1888), "¿Cuál era el nombre gentilicio de los tarascos y el origen de este último? (1888), "Calendario de los tarascos" (1888), "Nota sobre la toponimia tarasca" (1888), "Glosario de voces castellanas derivadas del idioma tarasco o de Michoacán" (1888), "Fray Maturino Gilberti y sus escritos inéditos" (1889), "Silabario del idioma tarasco o de Michoacán" (1886), "El matrimonio entre los tarascos precolombinos y sus actuales usos" (1889), "Nombres de animales en Tarasco y Castellano, con su correspondiente clasificación científica" (1889).

estaban convencidos de que las lenguas que hablaban los indígenas contemporáneos eran versiones corruptas de las originales y que estaban condenadas a desaparecer como consecuencia inexorable del proceso de evolución histórica[59]. Esto propició que consideraran como principal —y muchas veces, única— fuente de estudio los textos escritos, siglos antes, por los misioneros. Esto explica que el siglo XIX fuera un periodo en el que se desarrolló una intensa labor de documentación, rescate y reedición de artes, vocabularios y catecismos producidos durante la época colonial.

Una parte importante del quehacer científico de la época se ocupó de dar cuenta del acervo disponible de textos coloniales para el estudio de las lenguas indígenas de México. En periódicos, revistas y gacetas abundan las noticias sobre documentos antiguos, raros y desconocidos. Muchos de los más prominentes hombres de la época destinaron buena parte de sus esfuerzos en este sentido; Melchor Ocampo, en su *Bibliografía Mexicana*, describe y comenta 29 obras relacionadas con las lenguas indígenas de México. Pero quizás Joaquín García Icazbalceta fue el más destacado bibliógrafo del siglo; dedicó gran parte de su vida a reunir y comentar valiosos documentos históricos y literarios del siglo XVI. Su obra principal fue la *Bibliografía Mexicana del siglo XVI. Catálogo razonado de libros impresos en México 1539-1600*, que vio la luz por primera vez en 1886. Se trata de la obra de un auténtico erudito, que incluye biografías de los autores, facsímiles de portadas antiguas, extractos de libros raros y un sinnúmero de notas bibliográficas (Calleja 2004, p. 219).

En el caso del purépecha, destacan dos nombres en el rescate de las fuentes coloniales a finales del siglo XIX: Nicolás León y Antonio Peñafiel. El primero reeditó en 1890 el *Arte y dictionario en lengua Michuacana* de Juan Baptista de Lagunas, que vio la luz por vez primera en 1574, y en 1898 el *Arte de la lengua de Michuacan* de Maturino Gilberti, editado por primera vez en 1558. Antonio Peñafiel, por su parte, en 1886 reeditó el *Arte de la lengua tarasca*, escrito por Diego Basalenque hacia 1645 y editado por primera vez en 1714, y en 1898 el *Vocabulario en lengua de mechuacan*, de Maturino Gilberti, escrito en 1559. La única obra colonial de carácter lingüístico que no fue reeditada en el siglo XIX fue el llamado Diccionario Grande (de finales del siglo XVI o principios del XVII), manuscrito de autor anónimo que permaneció inédito hasta 1991 (Warren 1991).

[59] El criterio de pureza también llevó a los científicos decimonónicos a pugnar por preservar los topónimos de origen indígena y emprender su documentación y análisis.

Conclusiones

El siglo XIX se define como un periodo de profundos y constantes cambios en todos los órdenes; México nace al mundo como un país independiente y se consolida como una república federal. Conforme transcurre el siglo cambia la situación económica, política y social; el país se integra, con sus particularidades, al mercado capitalista emergente y esta modernización genera nuevas necesidades comunicativas en los hablantes, que tienen repercusiones importantes en su vida cotidiana.

Las nuevas relaciones de producción, ahora entre dueños de los medios de producción y asalariados, propician la creación de nuevos espacios y momentos de interacción comunicativa y obligan a refuncionalizar los ya existentes; surgen nuevos actores cuyo potencial como agentes de innovación y difusión lingüística y cultural ha sido hasta ahora muy poco estudiado. En las cada vez más frecuentes interacciones comunicativas prevaleció el uso del español sobre las lenguas indígenas, que a lo largo de este siglo gradualmente perdieron utilidad y quedaron confinadas a los espacios más privados y a los momentos más informales. La realidad exigió, cada vez más, a los hablantes de lenguas indígenas, aprender también el español para poder interaccionar en los nuevos contextos, lo que explica el significativo incremento del bilingüismo que se observa durante esta centuria.

Al nacer a la vida independiente, el país se encuentra ante una doble necesidad: atender una población plurilingüe y pluricultural, y desarrollar entre todos los habitantes del nuevo país una conciencia de nación; se necesitaba urgentemente símbolos para la unidad nacional. Uno de los factores aglutinantes que se enarbolaron fue la lengua; la nueva nación se identificaba con un idioma patrio, que al finalizar el siglo era ya reconocido plenamente como la lengua nacional; el idioma escogido fue el español, la lengua del grupo dominante al finalizar la guerra de independencia. Las lenguas indígenas fueron vistas entonces sólo como una herencia del pasado que, a semejanza de las ruinas arqueológicas, merecían ser objeto de estudio, pero no de protección, fomento o desarrollo.

El proyecto de nación que prevaleció, sustentado en los principios del liberalismo, uniformó a todos los habitantes; antes distinguidos por castas, los nuevos ciudadanos fueron vistos como iguales ante la ley. Sin embargo, esta igualdad de *dictum* era desmentida por los hechos; no todos los habitantes se enfrentaban ante la ley en igualdad de circunstancias económicas y culturales. Los hablantes de lenguas indígenas resultaron ser la población más vulnerable en esta situación; la frontera del idioma les impedía tener acceso a los beneficios del nuevo régimen, justicia, salud y educación, que se impartían en español.

La realidad plurilingüe del país se ve desde diferentes perspectivas en los distintos momentos político-sociales que vive la joven nación a lo largo de este periodo. Hacia finales del siglo XVIII y durante la primera mitad del siglo XIX prevalece la visión ilustrada del "buen salvaje" al que hay que redimir mediante la educación. A partir de la segunda mitad del siglo, con el advenimiento de positivismo, esta visión cambia y el indio se constituye en un lastre, ya que representa la parte débil, la menos apta, que impide a la sociedad arribar a la modernidad que tanto anhela; la educación se aboca entonces a formar hombres prácticos, útiles al nuevo orden.

Las políticas ejercidas durante este periodo por los sucesivos gobiernos —fueran éstos liberales o conservadores, ilustrados o positivistas— sobre los pueblos indígenas oscilaron entre la incorporación y el exterminio. En lo que a la lengua se refiere, dichas políticas privilegiaron en todo momento el uso del español, que se constituyó entonces en la lengua vehicular reconocida oficialmente por la legislación. El estudio de las lenguas indígenas que se realizó durante la centuria, llevado a cabo dentro del marco teórico de la neogramática y el método comparativo, apoyaron esta visión que colocaba al español en un nivel evolutivo superior a todas las lenguas indígenas habladas en el territorio nacional, justificando así de manera científica la castellanización de toda la población y el abandono de las lenguas indígenas en todos los ámbitos públicos.

Como hemos visto, la sociedad decimonónica fue tan compleja como cualquier otra; los distintos grupos que la integraban respondían de manera específica a los cambios que se generaban de manera acelerada y a veces violenta. Cada uno de ellos contaba con distintos recursos que les conferían márgenes de adaptación y contestación diferentes. Esta complejidad incluye a los grupos indígenas que, lejos de lo que comúnmente se supone, presentaban diferentes condiciones históricas, económicas, políticas y culturales. Esta heterogeneidad explica las distintas reacciones que cada grupo tuvo hacia las políticas y acciones que los gobiernos decimonónicos ejercieron sobre ellos.

Por las nuevas condiciones sociales de comunicación generadas durante el siglo XIX, ésta fue una época en la que el contacto entre el español y las distintas lenguas indígenas se intensificó de manera notable. En este estudio hemos presentado las tendencias generales que se observan durante la centuria y que apuntan hacia una pérdida de funcionalidad de las lenguas originarias a favor del español, pero, como hemos visto, sabemos muy poco aún sobre situaciones concretas y fenómenos específicos. Desconocemos casi todo sobre las repercusiones que el intenso contacto tuvo en la estructura de las lenguas mismas; en el caso del purépecha, por ejemplo, un primer acercamiento a los datos hace pensar

que ésta fue la época decisiva en la que se forjó lo que podríamos llamar el purépecha moderno. La compleja heterogeneidad lingüística que caracteriza al país requiere estudios de caso que arrojen luz sobre las distintas dinámicas sociolingüísticas que durante este período experimentaron las lenguas indígenas así como el español mexicano. No debemos olvidar que la expansión de uno implicó el retraimiento de las otras.

Bibliografía

Aguirre Beltrán, Gonzalo 1952. *Problemas de la población indígena de la cuenca del Tepalcatepec*. México: Instituto Nacional Indigenista. (Memorias del Instituto Nacional Indigenista, 3.)

—— 1983. *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. (Ediciones de la Casa Chata, 20.)

Anónimo 1991. *Diccionario grande de la lengua de Michoacán*. Introd., paleografía y notas B. Warren. Morelia, Michoacán: Fimax Publicistas.

Baranda, Manuel 1844. "Memoria del secretario de estado y del despacho de justicia e instrucción pública a las Cámaras del Congreso Nacional de la República Mexicana en enero de 1844 (Fragmento referente a la instrucción pública)", en *Liberalismo y educación*, de Abraham Talavera. México: Secretaría de Educación Pública, 1973, pp. 59-91. (SepSetentas, 104.)

Calleja, Miguel Ángel de la 2004. "Breve semblanza de Joaquín García Icazbalceta", en *De historiografía lingüística e historia de las lenguas*. Coord. I. Guzmán Betancourt, P. Máynez y A.H. de León Portilla. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Siglo xxi, pp. 215-221.

Campbell, Lyle, Terrence Kaufman, y Thomas Smith-Stark 1986. "Meso-America as a linguistic area", *Language*, 62, 3, pp. 530-570.

Carrillo Cázares, Alberto 1998. "Estudio introductorio" a Guillermo de Santa María, en *Tratado de la guerra de los chichimecas*. Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán.

Castañeda García, Carmen 2004. "Libros para la enseñanza de la lectura en la Nueva España, siglos xviii y xix: cartillas, silabarios, catones y catecismos", en *Lecturas y lectores en la historia de México*. Coords. C. Castañeda García, L. Galván Lafaga y L. Martínez Moctezuma. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-El Colegio de Michoacán-Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pp. 35-66.

——, Luz Elena Galván Lafaga, y Lucía Martínez Moctezuma (coords.) 2004. *Lecturas y lectores en la historia de México*. México: Centro de Investigaciones y

Estudios Superiores en Antropología Social-El Colegio de Michoacán-Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Ceballos Ramírez, Manuel 2001. "Cultura, ciencia e ideas en la nueva nación", en *Gran historia de México ilustrada*, t. III. Coord. J. Zoraida Vázquez. México: Planeta De Agostini-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 341-360.

Chinchilla Pawling, Perla 1985. "Introducción", en *Historia de la ciencia en México. Estudios y textos. Siglo xix. Cuarta parte. La ciencia mexicana del periodo nacional.* Ed. E. Trabulse. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Fondo de Cultura Económica, pp. 9-25.

Cifuentes, Bárbara 1994. "Las lenguas amerindias y la conformación de la lengua nacional en México en el siglo xix", *Language Problems and Language Planning*, 18, 3, pp. 208-222.

—— 1998. *Letras sobre voces. Multilingüismo a través de la historia.* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Instituto Nacional Indigenista (Historia de los pueblos indígenas de México).

—— 2002a. *Lenguas para un pasado, huellas de una nación. Los estudios sobre las lenguas indígenas de México en el siglo xix.* México: Plaza y Valdés-Instituto Nacional de Antropología e Historia.

—— 2002b. "Lenguas amerindias en la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística (1833-1874)", *Dimensión Antropológica*, 9, 24, pp. 113-138.

—— 2002c. "Dos universos de estudio durante el siglo xix en México: el multilingüismo amerindio y la variedad del castellano", *Estudios de Cultura Náhuatl*, 33, pp. 315-327.

—— 2004. "Entre dialecto y provincialismo: Una polémica entre Melchor Ocampo y Vicente Salvá", en *De historiografía lingüística e historia de las lenguas.* Coords. I. Guzmán Betancourt, P. Máynez y A.H. de León Portilla. México: Siglo XXI, pp. 203-213.

——, y Dora Pellicer 1988. "Hacia la construcción de la lengua nacional en México durante el siglo xix", *Cuicuilco*, 20, pp. 4-8.

—— 2003. "La caracterización lingüística de El Payo en las postrimerías del Virreinato", en *Estudios de lingüística y filología hispánicas en honor de José G. Moreno de Alba. Memoria del IV Encuentro de Lingüística en Acatlán.* Coords. I. Guzmán Betancourt y P. Máynez. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 167-185.

Company, Concepción 2005. *El siglo xviii y la identidad lingüística de México.* Discurso de ingreso a la Academia Mexicana de la Lengua Española. México: Academia Mexicana de la Lengua.

Contreras García, Irma 1986. *Bibliografía sobre la castellanización de los grupos indígenas de la república mexicana (siglos xvi al xx).* México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Bibliográficas, 2 ts.

Coronado Suzán, Gabriela 1999. *Porque hablar dos idiomas… es como saber más. Sistemas comunicativos bilingües ante el México plural.* Con la colaboración de Juan Briseño Guerrero, Óscar Mota Gómez y María Teresa Ramos Enríquez. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Secretaría de Educación Pública-Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

—— 2003. *Las voces silenciadas de la cultura mexicana. Identidad, resistencia y creatividad en el diálogo interétnico.* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Cosío Villegas, Daniel 1983. "El tramo moderno", en *Historia mínima de México.* México: El Colegio de México, pp. 115-132.

Cruz Soto, Rosalba 2005. "Los periódicos del primer periodo de vida independiente (1821-1836), en *La República de las Letras. Asomos a la cultura escrita del México decimonónico.* Vol. II: *Publicaciones periódicas y otros impresos.* Ed. B. Clark de Lara y E. Speckman Guerra. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 57-76.

"Decreto constitucional para la libertad de la América Mexicana sancionado en Apatzingán, a 22 de octubre de 1814", en *Historia documental de México II.* Eds. E. de la Torre Villar, M. González Navarro y S. Ross. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, pp. 1222-1226.

Díaz y de Ovando, Clementina 2005. "El café: refugio de literatos, políticos y muchos otros ocios", en *La República de las Letras. Asomos a la cultura escrita del México decimonónico.* Vol. 1: *Ambientes, asociaciones y grupos, movimientos, temas y géneros literarios.* Ed. B. Clark de Lara y E. Speckman Guerra. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 75-88.

"Dictamen y decreto sobre el restablecimiento del Colegio de San Nicolás., noviembre 8 de 1832", en *Mariano Rivas (1797-1843). Semblanza y Antología,* de R. Heredia Correa. Morelia, Michoacán: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Instituto de Investigaciones Históricas, 1999, pp. 54-58.

Fernández de Córdoba, Joaquín 1944. "Introducción bibliográfica, notas e índices", en *Gramática de la lengua tarasca,* de M. de San Juan Crisóstomo Nájera. Edición fiel de su original autógrafo. México: Libros de México.

Florescano, Enrique 2000. *Etnia, estado y nación. Ensayos sobre las identidades colectivas de México.* México: Taurus. [Original de 1996.]

Frías y Soto, Hilarión *et al.* 1946. *Los mexicanos pintados por sí mismos. Tipos y costumbres nacionales.* Edición facsimilar. México: Símbolo. [Original de 1855.]

——1988. *Álbum Fotográfico.* Prólogo de Andrés Henestrosa. México: Plaza y Valdés. [Original de1869.]

García Icazbalceta, Joaquín 1899. *Vocabulario de mexicanismos: comprobado con ejemplos y comparado con los de otros países hispanoamericanos.* México: Tipografía

y litografía La Europea. [Obra póstuma publicada por su hijo Luis García Pimentel.]

González, Luis 1983. "El periodo formativo", en *Historia mínima de México.* México: El Colegio de México, pp. 71-114.

Guedea, Virginia 2005. "Las publicaciones periódicas durante el proceso de independencia (1808-1821)", en *La República de las Letras. Asomos a la cultura escrita del México decimonónico.* Vol. 2: *Publicaciones periódicas y otros impresos.* Eds. B. Clark de Lara y E. Speckman Guerra. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 29-42.

Habsburgo, Maximiliano de 1973. "Ley de instrucción pública (Decreto de diciembre 27 de 1865)", en *Liberalismo y educación*, de A. Talavera. México: Secretaría de Educación Pública, pp. 59-91. (SepSetentas, 104.) [Original de 1865.]

Heath, Shirley Brice 1972. *La política del lenguaje en México: de la colonia a la nación.* México: Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional Indigenista. (sep/ini, 13).

Heredia Correa, Roberto 1999. *Mariano Rivas (1797-1843). Semblanza y Antología.* Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Instituto de Investigaciones Históricas.

Hernández Silva, Héctor Cuauhtémoc 1996. *Insurgencia y autonomía. Historia de los pueblos yaquis: 1821-1910.* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Instituto Nacional Indigenista. (Historia de los Pueblos Indígenas de México.)

Humboldt, Alexander von 1991. *Ensayo político sobre el Reino de la Nueva España.* Estudio preliminar, revisión del texto, cotejos, notas y anexos de J. Ortega y Medina. Trad. Vicente Rodríguez Arnao. México: Porrúa (Sepan cuántos…, 29). [Original editado en París: Casa de Rosa Bouret, 1822, 4 vols.]

Juárez, Benito 1973. "Ley sobre la instrucción pública en los establecimientos que dependan del gobierno general (Decreto de abril 15 de 1861)", en *Liberalismo y educación,* de A. Talavera. México: Secretaría de Educación Pública, pp. 119-136. (SepSetentas, 104.) [Original de 1861.]

La Enciclopedia 2004. "Domestic system". Madrid: Salvat.

López Cámara, Francisco 1977. *La génesis de la conciencia liberal en México.* 3a. ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. (Estudios, 9.) [Original de 1954.]

Ludlow, Leonor 2001. "El progreso porfirista", en *Gran historia de México ilustrada.* Coord. J. Zoraida Vázquez. Vol. IV: *De la Reforma a la Revolución.* Coord. J. Garciadiego. México: Planeta de Agostini-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 141-160.

Lumholtz, Carl 1986. *El México desconocido. Cinco años de exploración entre las tribus de la Sierra Madre Occidental, en la tierra caliente de Tepic y Jalisco, y entre los tarascos*

de Michoacán. Trad. B. Dávalos. Ed. facsimilar. México: Instituto Nacional Indigenista, 2 ts. (Clásicos de la Antropología, 11.) [Original de 1904.]

Lyons, John 1980. *Semántica.* Trad. R. Cerdá. Barcelona: Teide.

Maldonado-Koerdell, Manuel 1991. "Naturalistas extranjeros en México", en *Historia de la ciencia y la tecnología.* Introd. y selec. E. Trabulse. México: El Colegio de México, pp. 25-36.

Manrique Castañeda, Leonardo 1990. "Pasado y presente de las lenguas indígenas de México", en *Estudios de lingüística de España y México.* Eds. V. Demonte y B. Garza Cuarón, con la colaboración de Rebeca Barriga y Bulmaro Reyes. México: Universidad Nacional Autónoma de México-El Colegio de México, pp. 387-420.

Martínez, José Luis 1977. "México en busca de su expresión", en *Historia General de México.* México: El Colegio de México, t. 3, pp. 283-337.

Martínez Jiménez, Alejandro 1992. "La educación elemental en el porfiriato", en *La educación en la historia de México.* Introd. y selec. J. Zoraida Vázquez. México: El Colegio de México, pp. 105-143.

Mendoza, José Francisco 1999. "Los 'idiotismos hispano-mexicanos' de Melchor Ocampo", en *El Centro de Lingüística Hispánica y la lengua española. Volumen conmemorativo del 30 aniversario de su fundación.* Coord. F. Colombo. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 371-394.

Mentz, Brígida von (coord.) 2003. *Movilidad social de sectores medios en México. Una retrospectiva histórica (siglos xvii al xx).* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Miguel Ángel Porrúa.

Miranda, José 1991. "La visión humboldtiana de los indios mexicanos", en *Historia de la ciencia y la tecnología.* Introd. y selec. E. Trabulse. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, pp. 104-112.

Monsiváis, Carlos 1988. "Prólogo a Ignacio Ramírez", en *Obras Completas.* Vol. VI: *Escritos pedagógicos, textos escolares, lingüística, varios.* Investigación, comp. y selec. D. Maciel y B. Rosen Jélomer. México: Centro de Investigación Científica Ignacio Jorge L. Tamayo.

—— 2005. "Del saber compartido en la ciudad indiferente. De grupos y ateneos en el siglo xix", en *La República de las Letras. Asomos a la cultura escrita del México decimonónico.* Vol. 1: *Ambientes, asociaciones y grupos, movimientos, temas y géneros literarios.* Ed. B. Clark de Lara y E. Speckman Guerra. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 89-106.

Mora, José María Luis 1963. *Obras sueltas.* México: Porrúa.

Moreno, Roberto 1994. *Ciencia y conciencia en el siglo xviii mexicano. Antología.* México: Universidad Nacional Autónoma de México. (Lecturas Universitarias, 35.)

Moreno de Alba, José G. 1999. "Notas sobre la enseñanza de la gramática castellana en México durante el siglo xix", en *El Centro de Lingüística Hispánica*

y la lengua española. Volumen conmemorativo del 30 aniversario de su fundación. Coord. F. Colombo. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 447-468.

Nájera, Manuel de San Juan Crisóstomo 1944. *Gramática de la lengua tarasca*, Edición fiel de su original autógrafo con una introducción bibliográfica, notas e índices de Joaquín Fernández de Córdoba. México: Libros de México. [Original de 1834.]

Noriega, Cecilia 1978. "La sociedad mexicana", en *Historia de México.* Coord. Miguel León-Portilla. Vol. 9. Coord. J. Zoraida Vázquez y E. de la Torre Villar. México: Salvat, pp. 1911-1944.

Orozco y Berra, Manuel 1973. *Historia de la ciudad de México desde su fundación hasta 1854.* Selección de artículos de Manuel Orozco y Berra publicados en el *Diccionario Universal de Historia y Geografía* (1854), preparada por el Seminario de Historia Urbana del Departamento de Investigaciones Históricas del Instituto Nacional de Antropología e Historia. México: Secretaría de Educación Pública. (SepSetentas, 112.) [Original de 1854.]

—— 1864. *Geografía de las lenguas y carta etnográfica de México: precedidas de un ensayo de clasificación de las mismas lenguas y de apuntes para las inmigraciones de las tribus.* México: Imprenta de J. M. Andrade y F. Escalante.

Pellicer, Dora 2002. "Las lenguas de México y sus hablantes en los estudios científicos (1833-1874)", *Dimensión Antropológica*, 9, 24, pp. 139-153.

Peñafiel, Antonio 1985. "La estadística de la República Mexicana", *Boletín de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística.* [México: Talleres Gráficos de la Nación, 4a. época, vol. IV, pp. 512-517], en *Historia de la ciencia en México. Estudios y textos. Siglo xix. Cuarta parte. La ciencia mexicana del periodo nacional.* Introd. y selec. E. Trabulse. México: Consejo Nacional de la Ciencia y la Tecnología-Fondo de Cultura Económica, pp. 351-354. [Original de 1897.]

Pérez Montfort, Ricardo 2003. *Estampas de nacionalismo popular mexicano. Diez ensayos sobre cultura popular y nacionalismo.* México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.

Pérez Toledo, Sonia, Leonor Ludlow, y Jaime del Arenal Fenochio 2001. "A la mitad del siglo xix, las realidades y los proyectos", en *Gran historia de México ilustrada.* Coord. J. Zoraida Vázquez. Vol. IV: *De la Reforma a la Revolución.* Coord. J. Garciadiego. México: Planeta de Agostini-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 1-20.

Pimentel, Francisco 1862. *Cuadro descriptivo y comparativo de las lenguas indígenas de México.* México: Imprenta de J.M. Andrade y F. Escalante.

Ramírez, Ignacio 1984. "Plan de estudios", *El Correo de México* [9 de octubre de 1866, p. 1], en *Obras completas.* T. 1: *Escritos políticos 1.* Comp. y rev. D. Maciel y B. Rosen Jélomer. México: Centro de Investigación Científica Ignacio Jorge L. Tamayo, pp. 45-48. [Original de 1866.]

—— 1984. "Instrucción primaria", El Correo de México [24 de octubre de 1867, p. 1], en *Obras completas.* T. 1: *Escritos políticos 1.* Comp. y rev. D. Maciel y B. Rosen Jélomer. México: Centro de Investigación Científica Ignacio Jorge L. Tamayo, pp. 80-83. [Original de 1867.]

—— 1984. "Ingeniería civil", El Correo de México [28 de octubre de 1867, p. 1], en *Obras completas.* T. 1: *Escritos políticos 1.* Comp. y rev. D. Maciel y B. Rosen Jélomer. México: Centro de Investigación Científica Ignacio Jorge L. Tamayo, pp. 92-94. [Original de 1867.]

—— 1984. "Instrucción Pública", El Seminario Ilustrado [T. 1, núm. 7, 12 de junio de 1868, p. 105; 19 de junio de 1868, p. 121; 26 de junio de 1868, p. 137; 31 de julio de 1868, p. 217; y 21 de agosto de 1868, p. 265], en *Obras completas.* T. VI: *Escritos pedagógicos, textos escolares, lingüística, varios.* Investigación, compilación y selección de David R. Maciel y Boris Rosen Jélomer. Prólogo de Carlos Monsiváis. México: Centro de Investigación Científica Ignacio Jorge L. Tamayo, pp. 19-33. [Original de 1868.]

—— 1984. *Obras completas.* Comp. y rev. David R. Maciel y Boris Rosen Jélomer. México: Centro de Investigación Científica Ignacio Jorge L. Tamayo, 8 ts.

Reyes García, Cayetano 1997. "La traducción y sus normas en la época colonial". Ponencia presentada en las *IV Jornadas Gilbertianas.* Zamora, Michoacán, 18 pp.

Reyna Aoyama, Leticia 2004. *Caminos de luz y sombra. Historia indígena de Oaxaca en el siglo xix.* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Instituto Nacional Indigenista (Historia de los pueblos indígenas de México).

Riva Palacio, Vicente 1974. *México a través de los siglos.* Vol. 3: *La guerra de Independencia.* Coord. Julio Zárate. México: Cumbre. [Original de 1884-1889.]

Rivera, José María 1946 [1855]. "El ranchero", en *Los mexicanos pintados por sí mismos. Tipos y costumbres nacionales,* de H. Frías y Soto *et al.* Edición facsimilar. México: Símbolo.

Rodríguez, Martha 1995. *Historias de resistencia y exterminio. Los indios de Coahuila durante el siglo xix.* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Instituto Nacional Indigenista (Historia de los pueblos indígenas de México).

Rosa Oteiza, Luis de la 1996. *Obras.* I: *Periodismo y obra literaria.* México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. [Original de 1844.]

Saladino García, Alberto 1982. *Política Educativa en el Estado de México, 1824-1867.* Toluca: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Sánchez Díaz, Gerardo 1996. "Las contribuciones michoacanas a la ciencia mexicana del siglo xix", en *Las contribuciones michoacanas a la ciencia mexicana del*

siglo XIX. Eds. G. Sánchez Díaz y E. Nomelí Mijangos Díaz. Morelia, Michoacán: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Instituto de Investigaciones Históricas-Morevallado Editores, pp. 25-84.

—— 1997. "Los estudios en y sobre la lengua tarasca en el siglo XIX", en *Lengua y etnohistoria purépecha. Homenaje a Benedict Warren*. Coord. C. Paredes Martínez. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Instituto de Investigaciones Históricas-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 179-200. (Encuentros, 2.)

—— 2003. "Alexander von Humboldt: su formación intelectual y el mundo americano", en *Humboldt en Michoacán. Huellas y presencia*. Coords. G. Sánchez Díaz, J. Jaramillo Magaña y G. Vargas Uribe. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Instituto de Investigaciones Históricas-Sociedad Mexicana de Historia de la Ciencia y la Tecnología-Secretaría de Urbanismo y Medio Ambiente-Gobierno del Estado de Michoacán, pp. 11-70.

Santa María, Guillermo de 1998. *Tratado de la guerra de los chichimecas*. Ed. crítica, estudio introductorio, paleografía y notas por A. Carrillo Cázares. Zamora: El Colegio de Michoacán. [Original de 1575-1580.]

Sierra, Justo 1919. *Discursos*. México: Herrera Hermanos.

Smith-Stark, Thomas 1989. "Las lenguas indoamericanas: el arte colectivo del pensamiento", en *Lenguaje y tradición en México*. Ed. H. Pérez Martínez. Zamora: El Colegio de Michoacán, pp. 303-317.

Soto Lescale, María del Rosario 1997. *Legislación educativa mexicana de la Colonia a 1876*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Speckman Guerra, Elisa 2001. "Sociedad y vida cotidiana en las ciudades porfirianas", en *Gran historia de México ilustrada*. Coord. J. Zoraida Vázquez. T. IV: *De la Reforma a la Revolución*. Coord. J. Garciadiego. México: Planeta de Agostini-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 201-220.

——, Mílada Bazant, y Antonio Saborit 2001. "Ideas, educación y arte durante el porfiriato", en *Gran historia de México ilustrada*. Coord. J. Zoraida Vázquez. T. IV: De la Reforma a la Revolución. Coord. J. Garciadiego. México: Planeta de Agostini-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 221-240.

Staples, Anne 1992. "Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país", en *La educación en la historia de México*. Introd. y selec. J. Zoraida Vázquez. México: El Colegio de México, pp. 69-92.

—— 1994. "Leer y escribir en los estados del México independiente", en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*. Coords. Á. San Román Vázquez y C. Christlieb Ibarrola. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos-Secretaría de Educación Pública-El Colegio de México, t. 1, pp. 133-183.

—— 2001. "Sociedad y educación, 1821-1857", en *Gran historia de México ilustrada.* Coord. J. Zoraida Vázquez. T. III: *El nacimiento de México.* México: Planeta de Agostini-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 321-340.

Suárez de la Torre, Laura 2005. "Producción de libros, revistas, periódicos y folletos en el siglo xix", en *La república de las letras. Asomos a la cultura escrita del México decimonónico.* Vol. 2. *Publicaciones periódicas y otros impresos.* Eds. Belem Clark de Lara y Elisa Speckman Guerra. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 9-25.

Talavera, Abraham 1973. *Liberalismo y educación.* T. 2: *La Reforma y la Intervención.* México: Secretaría de Educación Pública (SepSetentas, 104).

Tanck de Estrada, Dorothy, 1978. "La educación en la nueva nación", en *Historia de México.* Coord. M. León Portilla. T. 9. Coord. Josefina Zoraida Vázquez y Ernesto de la Torre Villar. México: Salvat, pp. 1981-2002.

—— 1992. "Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842", en *La educación en la historia de México.* Introd. y selec. J. Zoraida Vázquez. México: El Colegio de México, pp. 49-68.

—— 1994a. "Reformas borbónicas y educación utilitaria, 1700-1821", en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México.* Coords. Á. San Román Vázquez y C. Christlieb Ibarrola. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos-Secretaría de Educación Pública-El Colegio de México, t. 1, pp. 67-105.

—— 1994b. "La alfabetización: medio para formar ciudadanos de una democracia, 1821-1840", en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México.* Coords. Á. San Román Vázquez y C. Christlieb Ibarrola. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos-Secretaría de Educación Pública-El Colegio de México, t. 1, pp. 107-132.

—— 1999. *Pueblos de Indios y educación en el México colonial, 1750-1821.* México: El Colegio de México.

—— 2005. "La producción de libros, revistas, periódicos y folletos en el siglo xix", en *La República de las Letras. Asomos a la cultura escrita del México decimonónico.* Vol. 2: *Publicaciones periódicas y otros impresos.* Eds. B. Clark de Lara y E. Speckman Guerra. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 9-25.

Terán Marta 1997. "Reflexiones sobre las reformas borbónicas en los pueblos de indios (y vecindarios) michoacanos 1790-1810", en *Lengua y etnohistoria purépecha. Homenaje a Benedict Warren.* Coord. C. Paredes Martínez. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 333-378. (Encuentros, 2.)

Torres Sánchez, Rafael, Jaime del Arenal Fenochio, y Rubén Ruiz Guerra 2001. "Tradiciones y creencias en el porfiriato", en *Gran historia de México ilustrada.* Coord. J. Zoraida Vázquez. T. IV: *De la Reforma a la Revolución.* Coord. J.

Garciadiego. México: Planeta de Agostini-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Trabulse, Elías 1985. *Historia de la ciencia en México. Estudios y textos. Siglo xix. Cuarta parte. La ciencia mexicana del periodo nacional.* México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología-Fondo de Cultura Económica.

—— (introd. y selec.) 1991. *Historia de la ciencia y la tecnología.* México: El Colegio de México.

Urquijo Durazo, Josefina 1997. "Perspectiva nacionalista y trabajo jesuítico: la ausencia de Nebrija en la acción lingüístico-educativa del noroeste", en *Memoria del coloquio "La obra de Antonio de Nebrija y su recepción en la Nueva España". Quince estudios nebrisenses (1492-1992).* Eds. I. Guzmán Betancourt y E. Nansen Díaz. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 163-175. (Lingüística.)

Valdés, Luz María 1988. *El perfil demográfico de los indios mexicanos.* México: Siglo XXI-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Vázquez, Josefina Zoraida 1975. *Nacionalismo y educación en México.* México: El Colegio de México.

—— 1992. "La república restaurada y la educación. Un intento de victoria definitiva", en *La educación en la historia de México.* Introd. y selec. Josefina Zoraida Vázquez. México: El Colegio de México, pp. 93-104.

Villavicencio, Frida en prensa. "Léxico purépecha en tiempos de la Ilustración. Un acercamiento a los apartados léxicos del Cathecismo de Botello (1756)", en *Lingüística misionera.* Eds. Otto Zwartjes y Ramón Arzápalo.

Warren, Benedict 1991. "Introducción", en *Diccionario grande de la lengua de Michoacán.* Morelia, Michoacán: Fimax Publicistas.

Zavala, Silvio 1996. *Poder y lenguaje desde el siglo xvi.* México: El Colegio de México.

14. EN BUSCA DE UNA LENGUA NACIONAL (LITERARIA)

Rafael Olea Franco
El Colegio de México

Para Alejandra y Pamela,
por la impune usurpación de su trabajo

> … si un pueblo tiene derecho para establecer lo que mejor le plazca sobre sus creencias, sobre sus instituciones, sobre sus costumbres, es el colmo del ridículo, por no decir otra cosa, pretender que no tenga este derecho sobre los usos de su pronunciación.
>
> Melchor Ocampo,
> *Idiotismos hispano-mexicanos* (1844)

Como sabemos, a partir de 1810 se iniciaron en la América hispana diversos movimientos independentistas que eventualmente culminaron con la emancipación de las antiguas colonias españolas. En el fondo, la autonomía política fue tan sólo el inicio de un extendido y casi inacabable proceso hacia la constitución de los estados nacionales hispanoamericanos (en México apenas a partir de 1867, con la República restaurada). Según establecieron Stanley y Barbara Stein desde el título de su libro, la tarea más apremiante de las emergentes naciones consistió en librarse de lo que ellos denominaron "la herencia colonial" (Stein 1970). En efecto, aunque muchos pensadores independentistas compartían la utópica creencia de que bastaba con obtener la soberanía política para poder forjar de inmediato una nación, la dolorosa experiencia histórica, que transitó por dilatadas y sangrientas guerras civiles, demostró de inmediato la falsedad de esa ilusoria idea.

En el ámbito de la lengua la situación no era muy distinta. Las elites criollas que concibieron y dirigieron los movimientos en busca de autonomía habían sido educadas dentro de la tradición peninsular, la cual implicaba, en primer lugar, la adquisición y el uso de la lengua española. Esto propició una actitud ambivalente entre los liberales, quienes juzgaron de forma positiva esa herencia verbal, pero también intentaron separarse de ella, según se percibe en estas palabras expresadas en 1846 por el romántico argentino Esteban Echeverría: "El único legado que los americanos pueden aceptar y aceptan de buen grado de la España, porque es realmente precioso, es el del *idioma*; pero lo aceptan a condición de mejora, de transformación progresiva, es decir, de emancipación" (Echeverría 1944, p. 118). Ese mismo sentido emancipador de la lengua está presente en el epígrafe que preside este trabajo, extraído de un texto de 1844 escrito por el mexicano Melchor Ocampo, quien elabora una directa relación de consecuencia: si, en el ejercicio de su libertad, un pueblo tiene el derecho de escoger sus propios modos de organización política, entonces también debe tener la potestad de establecer sus formas particulares de expresión[1].

En el fondo, la aquiescencia de los liberales para recibir ese legado verbal no era un acto voluntario sino una necesidad derivada de una paradoja insoluble: la anhelada independencia respecto de España debía construirse usando el instrumento lingüístico que ella misma había proporcionado (o, en su caso, impuesto) a todos los intelectuales, criollos en su inmensa mayoría (obviamente, la población de origen indígena, usuaria de las lenguas autóctonas, estaba marginada de las discusiones sobre la definición nacional, por ser éste un campo exclusivo de la cultura

[1] Debo mencionar, así sea tangencialmente, que la lista de más de 900 voces compilada por Melchor Ocampo bajo el título de *Idiotismos hispano-mexicanos* constituiría, en orden cronológico, el tercer diccionario de mexicanismos (si es que aceptamos este término para referirnos a las compilaciones de esa época). Concebido en principio como un suplemento del *Diccionario de la Real Academia Española*, en este vocabulario el autor registra diversos usos peculiares de algunas expresiones en México, a las cuales de hecho adjudica la idiosincrasia de una lengua: "En los idiotismos especialmente consisten las bellezas y particularidades más delicadas de las lenguas, y son la parte más difícil de aprenderse" (Ocampo 1978, p. 83). Por su aparente intención peyorativa, el término "idiotismos" puede desconcertar al lector actual, sin embargo remite a la tercera acepción de la palabra registrada en el diccionario: "Giro o expresión propio de una lengua que no se ajusta a las reglas gramaticales" (DRAE, *s. v.*). Como indica el DRAE, las palabras "idiotismo", "idioma" e "idiota" poseen raíces griegas parecidas, pero con derivaciones distintas: Idiotismo: (Del lat. *idiotismus*, y este del gr. *ἰδιωτισμός*, lenguaje ordinario o vulgar). Idioma: (Del lat. *idiōma*, y este del gr. *ἰδίωμα*, propiedad privada). Idiota: (Del lat. *idiōta*, y este del gr. *ἰδιώτης*). Agradezco a mi colega Luz Fernández Gordillo el haberme proporcionado el material de Ocampo, así como su valiosa orientación académica.

letrada)[2]. Quizá por ello mismo algunos liberales no sólo rechazaron con vehemencia la pregonada superioridad verbal de la metrópoli, sino que incluso llegaron al extremo de calificar como traidores a quienes requerían la sanción española; así, en 1837 Juan Bautista Alberdi sentenciaba, en una clara actitud ideológica: "Los americanos, pues, que en punto a la legitimidad del estilo invocan la sanción española, despojan a la patria de una faz de su soberanía: cometen una especie de alta traición" (Alberdi 1886, p. 132)[3].

En cuanto a la literatura, la reivindicación ideológica de aquello que los criollos consideraban como su terruño, debía entonces efectuarse usando las formas verbales heredadas de la tradición española. Un caso emblemático de esto es el poema "La agricultura de la zona tórrida", redactado en 1826 por Andrés Bello (cito los versos por la edición de 1993, pp. 25-33). Si por un lado la actitud reivindicatoria del autor venezolano lo inducía a enaltecer la América hispana mediante la descripción poética de toda la riqueza de esta área, por otro la carencia de modelos literarios propios lo obligaba a usar géneros "prestados": la intención de la oda y la forma de la silva. En su estructura global, el poema de Bello está regido por una actitud hiperbólica en la que pululan las comparaciones; por ejemplo, para exaltar la producción americana de la caña, se denigra la miel:

tú das la caña hermosa,
de do la miel se acendra,
por quien desdeña el mundo los panales
(vv. 18-20).

De acuerdo con este esquema, el escritor contrasta elementos de la realidad americana con diversos referentes occidentales (y, más específicamente, europeos). Pero como su visión parte de la misma cultura de la cual desea distanciarse, esto implica, con una ironía involuntaria, que

[2] En su seminal libro *La ciudad letrada* (1984), Ángel Rama realiza un espléndido recorrido por la primacía de la cultura letrada en la historia de Hispanoamérica. Él muestra cómo los proyectos de nación ensayados en esta zona se han manifestado casi siempre con los recursos propios de la cultura letrada, de cuyo manejo han carecido los grupos marginados que, no obstante, pueden poseer su propio concepto de nación, el cual se expresa sobre todo por medio de la oralidad.

[3] Una coherente explicación de este punto se encuentra en Guitarte (1991). Califico este tipo de actitudes como "ideológicas" porque no representaban necesariamente una verdadera conciencia lingüística, según ilustra el propio caso de Alberdi; mi colega Élida Lois, quien se encuentra a cargo de la edición de los manuscritos de este liberal argentino, me informa que los usos lingüísticos de Alberdi son más bien castizos.

todo su discurso poético se elabore desde una perspectiva basada en conceptos “ajenos” (es decir, no americanos); así, cuando habla del producto del agave, no lo exalta por sus cualidades intrínsecas, sino que lo define como el “vino” americano (me pregunto si, más allá de esta exaltación retórica, en realidad Bello llegó a probar el tequila). De este modo desfilan diferentes productos agrícolas, no todos originarios de América pero por lo menos aclimatados en esta tierra: la piña (denominada *ananás* en el texto), la yuca, el maíz, los nopales, el banano (cuyo ejemplo, por cierto, sirve al autor para confirmar la fertilidad de estas tierras, que según él casi prescinden del esfuerzo de la mano del hombre para prodigar sus frutos). En todo momento, el yo lírico del poema reitera que debe mediar distancia entre la madre patria y las antiguas colonias, e incluso solicita, en una propuesta con un fuerte tinte ideológico, practicar un olvido que sólo puede ser retórico:

> la manzana y la pera
> en la fresca montaña
> el cielo olviden de su madre España
> (vv. 215-217).

En esta fragmentaria e insuficiente descripción del texto, he dejado de lado varios temas, entre ellos su uso del tópico alusivo a las excelencias espirituales del campo *versus* la corrupción material citadina, o su llamado a la concordia para restañar las heridas de las guerras de independencia (“Saciadas duermen ya de sangre ibera / las sombras de Atahualpa y Motezuma”), puesto que la paz es indispensable para que la agricultura de la zona tórrida alcance plenitud. Para los propósitos de este ensayo, conviene más detenerse en dos elementos verbales del poema de Bello. Primero, en la renuencia del autor a incluir los nombres comunes de algunos productos agrícolas, decisión que incluso lo induce a referirse al cacao con la complicada palabra de su designación científica: *teobroma*. En segundo lugar, en la versificación, la cual se compone desde un casticismo pleno que relega las inflexiones hispanoamericanas, pues el poeta rima siempre de acuerdo con la pronunciación peninsular (“vicios-ejercicios”, “danza-esperanza”, “hoces-voces”, “montaraces-haces”, “alcanza-esperanza”, “cabeza-llaneza”).

Estos usos verbales de Bello en “La agricultura de la zona tórrida”, que en cierta medida contradicen su intención “americanista”, presagiaban la postura que él asumiría como lingüista en su *Gramática de la lengua castellana* (1847), en donde advirtió sobre lo que para él era un ominoso riesgo: la posibilidad de que el español de América se escindiera en lenguas diferenciadas, tal como sucedió con el latín a la caída del Imperio Romano. Como

se sabe, este punto motivó una de las polémicas centrales del siglo XIX en Hispanoamérica, cuya primera escaramuza tuvo como protagonistas al propio Bello y al argentino Domingo Faustino Sarmiento; entre otros puntos de divergencia, mientras el primero abogaba por que en América se siguieran a cabalidad las normas lingüísticas tradicionales, el segundo aspiraba a que se sumaran al español general las inflexiones particulares de cada región (véase un didáctico resumen de esta polémica en Torrejón 1991).

Hacia finales del siglo se produjo una segunda etapa de esta polémica, ahora protagonizada por el lingüista colombiano Rufino José Cuervo y el escritor español Juan Valera (un estudio minucioso de esta disputa intelectual se encuentra en Valle 2000). En la carta-prólogo al poema "Nastasio" (1899) de Francisco Soto y Calvo, Cuervo se detuvo con curiosidad en la presencia de una sección: el glosario de términos regionales con que cerraba la obra; este rasgo singular lo indujo a concluir que luego de un periodo de intereses comunes entre las naciones apenas emancipadas, la lengua española hablada en cada zona se diferenciaba cada vez más, aunque no en todos los ámbitos: "Hoy sin dificultad y con deleite leemos las obras de los escritores americanos sobre historia, literatura, filosofía; pero en llegando a lo familiar o local, necesitamos glosarios. Estamos pues en vísperas (que en las vidas de los pueblos pueden ser bien largas) de quedar separados, como lo quedaron las hijas del Imperio Romano…" (Cuervo 1947, p. 36). Este cauteloso pronóstico de Cuervo, que con descuidada frecuencia ha sido exagerado por sus intérpretes y detractores, suscitó la reacción inmediata de Valera, quien combatió la hipótesis de que el castellano se dividiría en varias lenguas, según expuso en el artículo "Sobre la duración del habla castellana" (*El Imparcial*, Madrid, 24 de septiembre de 1900; también reproducido en su reseña de "Nastasio" del 2 de diciembre de 1900 para *La Nación* de Buenos Aires); en el fondo, la postura de Valera, quien carecía de argumentos lingüísticos sólidos, se fundaba en su empeño por erigir una reivindicación ideológica de España, luego de la debacle de 1898 sufrida por el otrora orgulloso imperio español, que sucumbió frente al poderío militar y económico de Estados Unidos. Por su parte, Cuervo, dotado y productivo filólogo, respondió con el docto y extenso artículo "El castellano en América" (publicado en el *Bulletin Hispanique* en 1901), donde mostró, mediante ejemplos lingüísticos, cómo había evolucionado el español; al final, él reiteraba su seguridad de que existía el riesgo de que la lengua española se dividiera, pues ya no poseía los mismos elementos que antes le imprimían cohesión[4].

[4] Que yo sepa, todavía no contamos con estudios detallados que nos permitan contrastar, con nítidos datos lingüísticos, las variedades dialectales asumidas por el español en

Decidí comenzar con estos ilustrativos ejemplos sudamericanos porque creo que serán útiles, por contraste, para marcar tanto sus similitudes como sus notables diferencias respecto del ámbito cultural mexicano del siglo XIX, el cual recorreré mediante el examen de unos cuantos textos literarios. Por obvias razones de espacio, los casos a los que acudo son esporádicos e intermitentes; su intención es sólo señalar algunas líneas generales del largo proceso que implicó la delimitación de una lengua literaria desde la cultura letrada[5].

El primer (y quizá más representativo) caso decimonónico mexicano es un espléndido testimonio, en todos los niveles, de los cambios que se generaron en el proceso de transformación de lo que fue la Nueva España a lo que sería el México independiente: *El Periquillo Sarniento* de José Joaquín Fernández de Lizardi. Los tres primeros tomos de esta obra se difundieron por entregas de febrero a julio de 1816, amparados bajo el seudónimo de "El Pensador Mexicano" (nombre también del periódico publicado por el autor desde 1811); pero la inmediata censura, ordenada por el virrey Apodaca, impidió su continuación, la cual apenas se concretó hasta 1830-1831, cuando apareció la edición completa, que constaba de cinco tomos (cito por los dos volúmenes de Fernández de Lizardi 1982). Según ha reiterado la crítica, al componer su texto, el autor tomó como modelo la picaresca, a la cual imprimió una fuerte intencionalidad didáctica y moralizante dirigida al escaso público lector de la época, al que se sumaban, en el mejor de los casos, algunos oyentes. Este afán didáctico, el cual no hay que desdeñar pese al raquítico número de lectores, es visible en el arranque mismo de la trama, donde el protagonista Periquillo, quien se ha declarado cercano a la muerte, decide aleccionar a sus hijos sobre los riesgos que los acechan en la vida, mediante el legado único de su pretendida relación autobiográfica.

En cuanto al nivel verbal de la obra, se percibe una clara escisión entre dos aspectos diferenciados. Por una parte, de acuerdo con el principio didáctico que rige todo el texto, Periquillo asume una postura normativa;

Hispanoamérica en esa época. Sin embargo no parece difícil sumarse al contundente juicio emitido a mediados del siglo XX por Ángel Rosenblat, respecto de la diversidad del español en esa región en la época del inicio de los movimientos emancipadores: "Yo me inclino a creer que esa unidad es mayor hoy que en 1810, cuando grandes porciones del continente vivían apartadas hasta de sus propias capitales" (Rosenblat 1962, p. 47).

[5] Aunque quizá sea innecesario, deseo precisar que mi objeto de estudio es la literatura mexicana del siglo XIX generada dentro de lo que, grosso modo, podría denominarse cultura letrada; por ello están fuera de los límites de este trabajo las expresiones de estricto carácter popular, sobre todo orales (por desgracia tan insuficientemente estudiadas en lo que respecta a ese periodo).

por ejemplo, después de que el protagonista rememora con positiva nostalgia la excelente caligrafía de su primer maestro —una de las finalidades de la enseñanza en ese periodo—, también censura su pésima ortografía: "Él adornaba sus escritos con puntos, comas, interrogaciones y demás señales de éstas, mas sin orden, método ni instrucción" (vol. I, p. 58). Al relatar el absurdo y cómico enredo en que se hundió su mentor por haber colocado erróneamente los signos de puntuación de una redondilla religiosa, Periquillo critica con fuerza los excesos y desvaríos visibles en la escritura de su época:

> Es una lástima la poca aplicación que se nota sobre este ramo [la ortografía] en nuestro reino. No se ven sino mil groseros barbarismos todos los días escritos públicamente en las velerías, chocolaterías, estanquillos, papeles de las esquinas, y aun en el cartel del Coliseo. Es corriente ver una mayúscula entremetida en la mitad de un nombre o verbo, unas letras por otras, etcétera. Como, verbigracia: *ChocolaTería famosa; Rial estanquiyo de puros y sigarros; El Barbero de Cebilla; La Horgullosa; El Sebero Dictador* y otras impropiedades de este tamaño, que no sólo manifiestan de a legua la ignorancia de los escribientes, sino lo abandonado de la policía de la capital en esta parte (vol. I, p. 59).

Estos ejemplos de escritura deficiente provocan en el personaje la siguiente airada reacción, en la cual cabe destacar su perentorio llamado a las autoridades para instaurar la escritura correcta. "¿Qué juicio tan mezquino no [se] formará un extranjero de nuestra ilustración cuando vea semejantes despilfarros escritos y consentidos públicamente no ya en un pueblo, sino nada menos que en México, en la capital de las Indias Septentrionales, y a vista y paciencia de tanta respetable autoridad, y de un número de sabios tan acreditados en todas facultades?" (vol. I, p. 59). En cierto sentido, el autor hacía patente la necesidad de contar con una instancia reguladora de los usos ortográficos, una vez que la institución normativa por excelencia, la Real Academia Española de la Lengua, había empezado a perder vigencia en México después del inicio del movimiento de Independencia, que debilitó los vínculos culturales con España. La primera propuesta para fundar una Academia Mexicana de la Lengua que supliera esta carencia se produjo mediante una circular del 22 de marzo de 1835, emitida por la Secretaría de Relaciones y firmada por un grupo de intelectuales y políticos —entre ellos Carlos María Bustamante, Lucas Alamán y José Rodríguez Puebla—; al considerar que la lengua castellana se encontraba en un estado de decadencia en el país, ellos plantearon lo que Shirley Brice Heath califica como una solución de una simplicidad engañosa, pues creían que: "la redención del *castellano*

corrompido de la nación dependía de una academia de la lengua encargada de la labor de vigilancia" (Heath 1986, pp. 106-107); es decir, no atacaban las raíces del problema, derivadas de la deficiente educación de las mayorías, sino sus consecuencias. Como signo inequívoco de los tiempos, el proyecto estaba marcado por la heterogeneidad: al lado de las típicas funciones restrictivas de una academia (como la de velar por la conservación de la pureza del español y la de censurar el estilo de todos los libros), se sugería suministrar diccionarios y gramáticas de las lenguas habladas en México[6]; no obstante se pedía, desde una perspectiva muy tradicional, que su primer director fuera un ex miembro de la Real Academia Española, quien debería modelar la Academia Mexicana a semejanza de esta institución europea. Las precarias e insuficientes condiciones de la nueva república —visibles en todos los ámbitos— impidieron concretar este proyecto de 1835, el cual todavía recibió en 1854 el impulso oficial de una inútil ley emitida por Antonio López de Santa Anna (como se ve, México siempre ha sido pródigo en leyes que no se cumplen). En fin, la fundación de la Real Academia, ahora con la denominación de Correspondiente de la Española, tuvo que esperar hasta 1875, en condiciones a las que aludiré al final de este trabajo.

Como anuncié, la citada arenga normativa es sólo una vertiente de las posturas lingüísticas asumidas en *El Periquillo Sarniento*, porque en lo que respecta a las voces usadas por los personajes, el texto despliega una profusión y variedad ajenas a la normatividad ortográfica. En esta línea, Fernández de Lizardi renunció a sólo regirse por los dictados peninsulares, pues introdujo palabras ausentes de los pocos registros lexicográficos de la época y cuyo uso provenía de la cultura mexicana. A semejanza de las otras novelas que aquí se examinarán, algunas de estas palabras se marcaron con cursivas, de acuerdo con una decisión que ahora resulta imposible descifrar si obedecía en su totalidad a la voluntad expresa del autor o a costumbres tipográficas comunes en esa época. Al reflexionar sobre los procesos de difusión de esta obra, que por fortuna mereció un número mayor de oyentes que de lectores, Palazón Mayoral enuncia una hipótesis razonable sobre algunas de estas marcas textuales, que habrían servido para indicar dónde se debía acentuar el tono al momento de ejecutar la lectura en voz alta:

[6] A la probable influencia de Rodríguez Puebla, liberal de raíces indígenas, preocupado profundamente por la situación social de los indios, atribuye Heath la decisión de incluir en el proyecto las lenguas indígenas, así como la buena voluntad de recopilar materiales para un atlas etnográfico y lingüístico de México.

> Los pobres gastaban un escaso medio real atraídos por un encabezado ingenioso. Lo vertido en unos cuantos pliegos circulaba y era consumido en gozosas tertulias, donde la cantidad de lectores era menor que la de audiencia. Esta festiva modalidad del consumo también explica por qué las novelas de nuestro autor aparecieron por entregas. Para que cubriera exitosamente su papel de ejecutante, el lector en turno era orientado mediante indicaciones como letras cursivas o itálicas en los enunciados o en las palabras que había de enfatizar, y también en las citas textuales o argumentos de autoridad (Palazón 2005, p. 40).

La versión completa de *El Periquillo*, publicada varios años después de la muerte de Fernández de Lizardi (1776-1827), incluía al final de su quinto tomo un "Pequeño vocabulario de las voces provinciales o de origen mexicano usadas en esta obra, a más de las tomadas de sus respectivos lugares"; el hecho de que el propio autor haya comenzado esa lista (completada por los impresores) delata su absoluta conciencia de estar innovando en el aspecto verbal de su obra. Aunque a veces se ha afirmado con entusiasmo que quizá sea éste el primer índice de mexicanismos, por lo menos de la época independiente[7], conviene puntualizar que no se trata de un diccionario general, sino más bien de un breve glosario (de escasas 55 o 64 voces, dependiendo de la edición usada) dirigido a ayudar en la lectura de la novela. Asimismo, deben tenerse presentes dos restricciones metodológicas. La primera es que sólo hasta la segunda mitad del siglo XIX se desarrolló en Europa la dialectología, instrumento científico que permitió empezar a delimitar con mayor certeza el ámbito geográfico del predominio de una palabra. La segunda es que debido a la insuficiencia de los registros léxicos de la época, resulta imposible discernir siempre con exactitud cuándo un vocablo era privativo de México, así como saber si su uso se extendía a todo el territorio, pues desde entonces el centralismo de la Ciudad de México se manifestaba en todos los niveles (nótese cómo el título del vocabulario de Lizardi alude indistintamente a "voces provinciales" o de "origen mexicano").

A las anteriores salvedades metodológicas, se agrega una razón individual, de carácter práctico: la relativa conciencia lingüística que el propio autor haya podido tener respecto de las voces usadas en su novela, pues

[7] En su *Índice de mexicanismos* (2000), la Academia Mexicana de la Lengua reconoce como primera compilación de voces mexicanas la lista de 153 palabras incluida por Francisco Javier Gamboa en el cierre de su obra *Comentarios a las ordenanzas de minas* (1761). El título mismo del apartado correspondiente, "De la significación de algunas voces obscuras, usadas en los minerales de la Nueva España", indica que se trata de un vocabulario restringido: el usado para referirse a procesos técnicos propios de las minas.

para clasificarlas como propias de México, hubiera requerido algo imposible: conocer con certeza todas las variedades dialectales del español. Sobre este punto general, Gabriel Zaid, con el excelente sentido común que lo identifica —por desgracia una característica del intelecto humano más "excepcional" que "común"—, señala algunas condiciones propicias para adquirir este conocimiento:

> Sumergirse en otro medio de habla española tiene para el viajero (si no es de los que se irritan) el placer de encontrarse con lo familiar como distinto. Se vuelve más consciente de sí mismo y de su habla, relativizada por la experiencia. Se convierte en lexicógrafo aficionado.
>
> Los que no han tenido esa experiencia no pueden ser testigos de las diferencias con los hablantes de su misma lengua en otras regiones del país o en otros países. Sería inútil pedirles que dijeran cuándo están usando voces locales, regionales, nacionales o del español general [...] Es relativamente fácil documentar que tal o cual voz se usa en México: lo difícil es documentar que no se usa en otros países, o no en el mismo sentido (Zaid 1999, p. 21).

En efecto, según suelo repetir coloquialmente, hasta que un hablante mexicano sale de su país o entra en contacto con hispanoparlantes de otras regiones, adquiere conciencia plena de ciertas particularidades de su lengua, por ejemplo la de denominar *camión* al vehículo colectivo donde se transportan personas (lo que en otros dialectos del español es simplemente *autobús*). En suma, todo esto debe considerarse como una sana prevención general, tanto respecto al modo como hayan sido percibidas en el siglo XIX las palabras de los materiales literarios aquí considerados, como a los alcances de este trabajo analítico, redactado desde un presente que si bien se beneficia de una visión retrospectiva, de seguro también ignora algunos usos lingüísticos privativos del siglo XIX mexicano.

No obstante las anteriores limitaciones, por medio del análisis del "Pequeño vocabulario" pueden deducirse varios puntos. Entre ellos destaca el hecho de que algunas voces usadas en *El Periquillo Sarniento* no se registran en ese vocabulario, aunque después hayan sido catalogadas como mexicanismos; así sucede con palabras como *cursiento*, *mosquearse* y *paparruchada*, ausentes de ese anexo de la novela, aunque la primera aparece como mexicanismo en el vocabulario de Joaquín García Icazbalceta y las tres palabras están en el *Diccionario de mexicanismos* de Francisco J. Santamaría[8]. En cambio, otros términos de la novela se consignan tanto

[8] Debe anotarse aquí, en justicia, que el famoso *Diccionario de mexicanismos* de Santamaría (1974) recoge y amplía el citado *Vocabulario de mexicanismos (de la letra "A" a la "G")* compuesto

en la lista de Lizardi como en la mayoría de las compilaciones de mexicanismos, por lo que no habría mayores dudas respecto de su carácter nacional. Pero tal vez desde un punto de vista literario podría considerarse superflua la inclusión de algunas de ellas en el "Pequeño vocabulario", ya que el relato mismo proporciona una clave directa para su comprensión; *v. gr.* cuando el texto aclara explícitamente el significado de *chichigua* en este pasaje: "a darme nodriza, o chichigua como acá decimos" (vol. I, p. 48), con lo cual el lector deduce de inmediato la sinonimia entre *nodriza* y *chichigua*. Por otra parte, la frase deíctica "como acá decimos" marca con claridad el deseo autoral de construir su obra teniendo en mente un doble registro verbal: tanto el de España como el de México. Esto conduciría a plantearse una pregunta central: ¿para cuál de las dos orillas del Atlántico escribe Fernández de Lizardi?; considero que para ambas, ya que intenta conjuntar las expresiones mexicanas y las castizas, de tal modo que ninguno de los dos probables grupos de lectores se pierda frente a su texto (si escribiera simplemente *chichigua*, el receptor peninsular no comprendería el significado de esta palabra). En última instancia, tanto él como los otros escritores mexicanos que analizaré se enfrentan al más antiguo de los problemas epistemológicos: cómo hacer conocer al otro, mediante la lengua, experiencias vitales u objetos que no están presentes en su realidad inmediata (*v. gr.*, ¿cómo describir a alguien que no ha probado un mango cuál es el sabor de esta fruta?).

Al comentar una diferencia sustancial entre *El Periquillo Sarniento* y otros textos de la Colonia que lo precedieron —como *La portentosa vida de la muerte* (1792), de Joaquín Bolaños, y *Sueño de sueños* (*ca.* 1800), de José Mariano Acosta Enríquez—, un crítico señala que: "La falta de vitalidad en estas dos obras de ficción, como puede advertirse, está relacionada con el empeño de sus autores en ignorar el mundo que los rodea, desde el lenguaje hasta los diversos modos de relación social" (Reyes Palacios 1982, p. viii). No sé si esta valoración sea equitativa, pero coincido en que una de las mayores virtudes del *Periquillo* es su aptitud para construir una imagen literaria de México atendiendo a la enorme diversidad social del naciente país y, sobre todo, por medio de una lengua literaria que asimila las inflexiones de carácter coloquial. De este modo, si por un lado la novela critica sin piedad los hábitos ortográficos de la época, y con ello en su afán didáctico peca un tanto de "normativa", por otro resulta sorprendente

---

por García Icazbalceta, el cual se publicó en 1899 de forma póstuma, gracias a su hijo Luis García Pimentel. (Soy consciente, por cierto, de que Santamaría escribió "mejicanismos" en el título original de su libro, de 1959, aunque por mero efluvio nacionalista yo he corregido esta grafía con la mexicana "x").

ver su capacidad para construir personajes que se diferencian por rasgos particulares de su habla ajenos a la norma culta de la lengua.

En general, el autor otorga a sus protagonistas un registro verbal coherente con sus orígenes sociales, mediante una adecuación literaria semejante a aquella mencionada por Cuervo al valorar, en su citada carta a Francisco Soto y Calvo, el poema de éste titulado "Nastasio", respecto de cuyos personajes opinaba:

> No sé si a alguno, acostumbrado a la alta entonación cuyos primores ha ostentado usted en sus Poesías, cause extrañeza el lenguaje llano, en varios lugares, de Nastasio; a mí me parece que ahí serían inoportunos los adobos poéticos y retóricos, y aun temo que alguna vez haya usted subido el tono más de lo justo. Si hemos de echar a un lado lo convencional, el campesino ha de hablar como campesino, y los objetos que él conoce han de ser llamados como él los llama: la poesía ha de estar en la cosa misma y no en los atavíos (Cuervo 1947, p. 34).

En una primera lectura, podría considerarse como un desequilibrio del *Periquillo Sarniento* el hecho de que sólo el habla de los personajes populares esté marcada (con cursivas) y diferenciada, mientras que el habla de quienes pertenecen a un estrato sociocultural superior se transcribe de manera regular y normativa. Sin embargo esta probable objeción se atenúa si se considera que en el fondo los modos verbales de cada personaje dependen de su condición social; desde esta perspectiva resulta congruente, por ejemplo, que quienes pertenecen al clero empleen el registro verbal más desarrollado y normativo, asimilado a lo que se podría llamar la norma culta de su época, mientras que los personajes populares incurran en numerosas pronunciaciones desviadas de la norma. Al inaugurar una tradición literaria mexicana intermitente pero a la vez continua (y cuya culminación, más de un siglo después, será la obra de Juan Rulfo), Fernández de Lizardi coloca a sus personajes narrando directamente sus peripecias, mediante un lenguaje que si bien posee inflexiones individuales, no está excesivamente marcado; esto se puede apreciar en la siguiente cita, adjudicada a un facundo payo que relata a Periquillo las desventuras que lo han llevado a compartir la cárcel con él:

> —Pues sí, señor; yo la enamoré y la regalé y le rogué, y tanto anduve en estas cosas que, por fin, ella quijo que no quijo se ablandó y me dijo que sí se casaría conmigo; pero que cuándo, porque no fuera el diablo que yo la engañara y se le juera a hacer mal obra. Yo le dije que qué capaz que yo la engañara, pues me moría por ella; pero que el casamiento no se podía efe-

tuar muy presto, porque yo estaba probe más que Amán y el señor cura era muy tieso, que no fiara un casamiento si el diablo se llevara a los novios, ni un entierro aunque el muerto se gediera ocho días en su casa; y ansina, que si me quería, me esperara tres o cuatro meses mientras que levantaba mi cosecha de maíz que pintaba muy bien y tenía cuatro fanegas tiradas en el campo.

Ella se avino a cuanto yo quije, y ya dende ese día nos víamos como marido y mujer, según lo que nos queríamos. Pues una noche, señor, que venía yo de mi milpa y le iba a hablar por la barda como siempre, divisé un bulto platicando con ella, y luego luego me puse hecho un bacinito de coraje…

—Un basilisco, querrá usted decir, le repliqué, porque los bacinitos no se enojan.

—Eso será, señor, sino que yo concibo pero no puedo parir… (vol. I, p. 404).

En el ejemplo anterior, cuya extensión espero que se justifique por su gracia, las particularidades fonéticas, transcritas con una grafía directa, de ningún modo implican dificultades de comprensión para el lector, quien con facilidad identifica la palabra "mal" pronunciada. Por ejemplo, la reducción popular mexicana del grupo consonántico *kt* a *t* en *efetuar*, o la metátesis de *pobre* presente en *probe*; asimismo, el problema de cómo representar la aspiración de la *s* típica de algunas zonas de México se resuelve por medio de la *j* en *quije*. A estos recursos se añaden elementos que han adquirido un alto valor expresivo en México, como la enfática duplicación del adverbio en *luego luego*, que en el lenguaje coloquial significa 'de inmediato' o 'sin dilación alguna'; también destaca el simpático aunque machista refrán *yo concibo pero no puedo parir*, con el cual el payo intenta justificar su yerro de decir *bacinito* en lugar de *basilisco*. Ahora bien, la corrección final que hace el narrador a su interlocutor, al enmendarle la mala pronunciación de esta última palabra, demuestra el nivel verbal donde quiere ubicarse: si bien él escucha con paciencia los desfiguros verbales del relato oral del payo, obviamente no los comparte, pues su educación escolarizada se lo impide (pese a su airada denuncia contra las deficiencias de la educación impartida en la escuela, en última instancia él sí se ha beneficiado de ella); de todos modos, el narrador no asume la posición normativa extrema que manifiesta respecto de la escritura, según he expuesto.

Fernández de Lizardi se interesa también por el argot o lenguaje privativo de algunas profesiones. Para alcanzar a abarcar una amplia gama de los oficios de la época, tanto los decentes como los truhanescos, el autor se auxilia de un recurso propio de la novela de aventuras: el desplazamiento múltiple del personaje por diversas situaciones narrativas, lo cual propicia

que Periquillo no sea ajeno a ningún ámbito social o cultural; así, en el siguiente pasaje él recibe lecciones sobre las argucias necesarias para poder prosperar como *cócora en los juegos*, es decir, ejerciendo fraudulentamente el juego de las cartas:

> —Mira —me respondió—; se procura tomar un buen lugar (pues vale más un asiento delantero en una mesa de juego que en una plaza de toros); y ya sentado uno allí, está *vigilando* al montero [‘espiando sus manejos’] para cogerle un *zapote* [‘advertirle alguna trampa’] o verle una *puerta* [‘observar cuál es la primera carta’], y entonces se da un *codazo* [‘se avisa a los concurrentes’], que algo le toca al delincuente en estas topadas. O bien procura uno *dibujar* las paradas [‘dividir las apuestas’], *marcar* un naipe [‘doblarle la punta’], *arrastrar* un muerto [‘cobrar la apuesta del que se descuida’], o cuando no se pueda nada de esto, *armarse* con una apuesta al tiempo que la paguen [‘cobrarla y porfiar que es suya’]… Pero has de advertir desde ahora para entonces que nunca te atrevas a arrastrar muertos, ni te armes con paradas que pasen ni aun lleguen a un peso; sino siempre con muertos chiquitos y paraditas de tres o cuatro reales, que pagados siempre son dobles, y como el interés es corto se pasan… (vol. I, pp. 285-286).

He añadido al texto, entre corchetes, la descripción del significado de algunas de estas palabras, pues de otro modo resultarían crípticas para cualquier lector (de aquella época y de la nuestra). En cambio, la eficiencia narrativa está mejor lograda, a mi modo de ver, cuando el propio texto aclara algunas expresiones oscuras; esto es posible porque, de acuerdo con la visión retrospectiva usada por Periquillo a lo largo de su relato, él rememora que para buscar ser un aprendiz aprovechado, en ocasiones solía preguntar el significado de una frase, como sucede aquí al responderle su maestro cómo se aplicaban algunos términos del oficio de truhán en las cartas: "—Prestar al valer —me respondió— es prestar con la obligación de dar el agraciado al prestador medio o un real de cada albur que gane, y prestar a si chifla es prestar con plazo señalado, sin usura; pero con la condición de que pasado éste, y no sacando la prenda, se pierde ésta sin remedio, en el dinero que se prestó sobre ella, sin tener el dueño acción para reclamar las demasías" (vol. I, p. 389).

Ahora bien, más allá de que las palabras estén marcadas con cursivas en el texto o bien que sean catalogadas como mexicanismos en el "Pequeño vocabulario", a lo largo de la novela se aplica un procedimiento semejante. En este ejemplo adicional, las confusas expresiones coloquiales de carácter escolar se aclaran de inmediato con varios equivalentes: "Ya sabéis que en los colegios estas frases: *parar la bola, pandorguear, cantaletear,*

y otras, quieren decir: *mofar, insultar, provocar, zaherir, injuriar, incomodar* y *agraviar* por todos los modos posibles a otro pobre" (vol. I, pp. 93-94).

El segundo texto narrativo en el que deseo detenerme es *Astucia. El jefe de los hermanos de la hoja o los charros contrabandistas de la rama*, que a su largo encabezado trimembre agregaba un curioso subtítulo y una propaganda tipográfica: "Novela histórica de costumbres mexicanas, con episodios originales, escrita por Luis Inclán en vista de auténticas apuntaciones del protagonista, amenizada con sus correspondientes litografías". Así, su autor, Luis G. Inclán (1816-1875), deseaba imprimir visos de verosimilitud histórica a su obra, a la cual invistió con el viejo recurso del supuesto testimonio. En el "Prólogo" a su novela, el escritor afirma que el protagonista, conocido por el sobrenombre de Astucia, era un viejo amigo suyo de la época en que laboró en una hacienda en Púcuaro, Michoacán, y al cual reencontró en la Ciudad de México a inicios de la década de 1860:

> En nuestra mocedad fuimos buenos amigos, sirviendo de dependientes en las haciendas de Púcuaro. Nos separamos en 1838 y no volvimos a vernos hasta 1863.
>
> Un instante bastó para el reconocimiento y [para] que se reanudara nuestra antigua amistad; mutuamente nos dimos cuenta de nuestra vida en los *veinticuatro años* transcurridos; y al ver las extrañas aventuras de mi buen amigo, lances críticos, fuertes compromisos, tristes desengaños y otras vicisitudes a que sólo con su constancia, viveza, valor y fuerza de voluntad pudo afrontar y salir bien librado, después de quince años de estar con la vida vendida, lo comprometí a que escribiéramos su historia para publicarla (Inclán 2005, t. I, p. 74).

Así se habría generado el interés de Inclán por redactar la novela, cuyo argumento relata la vida y aventuras de Astucia, el líder de la banda de los Hermanos de la Hoja, y de sus cinco compañeros: Pepe el Diablo, Tacho Reniego, Charro Acambareño, Chepe Botas y el Tapatío. En su prólogo, el autor también adelanta, con una actitud cautelosa, que no desea ensalzar los actos de quienes viven al margen de la ley, pues este grupo se dedicaba al contrabando del tabaco (hoja o rama), cuya tasa impositiva constituía una de las principales fuentes financieras del gobierno en el siglo XIX; sin embargo él desmiente con energía que se trate de bandoleros, pues afirma que, por el contrario, los contrabandistas ajusticiaban a los ladrones que encontraban en su camino[9].

[9] En cuanto a su referencialidad histórica, esta novela costumbrista (y por ende realista) se ubicaría en un periodo anterior a 1856, fecha en que se liberó la siembra, el cultivo,

Los dos tomos de la edición original de *Astucia* se publicaron en años sucesivos: 1865 y 1866; ambos fueron impresos en el propio negocio del autor, quien después de haber vivido durante muchos años de las labores del campo y de la charrería, había cambiado de *modus vivendi*; sin duda se trató de un extraño giro, en principio motivado más por razones de orden práctico que intelectual, pero que le permitió combinar las bases de su cultura oral y popular con la cultura letrada[10].

Desde su publicación, *Astucia* fue reconocida por dos elementos centrales: su particular uso de la lengua y su descripción literaria de costumbres de carácter regional. Parece entonces consecuente que una reiterada valoración enaltezca esta novela porque contiene "auténticas" costumbres mexicanas[11]. Por ejemplo, en sus famosas conferencias sobre la novela mexicana, dictadas en enero de 1914 en una Ciudad de México asolada por las huestes revolucionarias de distintas facciones, Federico Gamboa opinó sobre *Astucia*:

> [obra] de larguísimo título, con ser novela cansada y difusa, lo es menos que el *Periquillo*, y su nacionalidad mexicana mucho más acentuada que la del inolvidable pícaro. *Astucia* y *Los bandidos* no se inspiraron en Gilblases ni otros señores extranjeros; copian y reproducen lo nuestro sin tomar en cuenta mo-

---

la elaboración y la venta del tabaco, antes reservados de forma exclusiva a una compañía privada contratada por el gobierno. Como suele suceder, esas restricciones provocaban que económicamente el contrabando del tabaco fuera productivo, además de que esta actividad ilícita estaba impregnada de un hálito de aventura.

[10] Aunque no hay consenso en este punto, los escasos datos biográficos sobre el autor —disponibles gracias a que González Peña (1931) los retomó de Núñez y Domínguez— indicarían que Inclán tuvo cierta familiaridad con la cultura letrada, pues en su temprana juventud pasó un tiempo en el Seminario Conciliar, el cual abandonó para adiestrarse en las labores del campo al lado de su padre, José María Inclán.

[11] Este tipo de miradas críticas se acentúa en los periodos de fuerte ideología nacionalista, como sucede con la obra del escritor decimonónico Ángel de Campo (1868-1908). En 1916, en pleno auge de los ideales emanados de la Revolución mexicana, la editorial Cvltura, el ambicioso proyecto dirigido por Agustín Loera y Chávez y Julio Torri, inauguró la serie "Selección de buenos autores antiguos y modernos" con una breve antología de textos de Ángel de Campo, la cual fue saludada y celebrada por Martín Luis Guzmán: "En cuanto a la elección de Micrós (Ángel de Campo) para el primer cuaderno, no ha podido ser más acertada. Micrós es uno de los escritores más originales que ha tenido México, y uno también de los menos leídos. Ninguno ha habido, en los últimos tiempos, más nacional por el contenido y por el verbo: nacional es su lenguaje; nacionales sus asuntos; nacional su manera. Su humorismo, vigoroso y durable —tan duradero que aquellos frágiles artículos titulados por él *Semanas alegres* están ahora lozanos como el primer día— es, todo, humorismo mexicano destilado en el espíritu culto de un hombre a la vez fuerte, tierno y bondadoso, que conoce y ama a su país" (Guzmán 1984, pp. 191-192).

delos ni ejemplos, influjos o pautas; antes [bien], alardeando de un localismo agresivo y soberano, que ensancha hasta lo trascendental y realza hasta la hermosura sus cualidades y primores (Gamboa 1914, p. 15).

No obstante estos elogios, que a veces alcanzan tintes ditirámbicos, parece incuestionable que en sus orígenes el estatus cultural de la novela fue un tanto ambiguo y paradójico: si por un lado Inclán se adentraba con fervor en la cultura popular rural para forjar una representación literaria de ella, por otro la difusión de su texto se producía dentro del circuito de la cultura letrada urbana. Como diría Mariano Azuela con perspicacia muchos años después, los viejos rancheros y pueblerinos que tanto amor tenían por las costumbres rurales mexicanas, "ignoraban al que poco antes acababa de pintarlos con mano maestra" (Azuela 1947, p. 58). En realidad hubo un relativo distanciamiento de la novela, tanto por parte de los estratos sociales altos como de los populares, por razones diferenciadas: los primeros no se interesaron por la trama rural ni por los personajes de *Astucia*, mientras el comercio de los segundos con la cultura letrada era casi nulo (incluso la mayoría de ellos no sabía leer). En contraste, la clase media urbana se convirtió en su más asidua lectora, en gran medida cautivada por la forma de novela de aventuras asumida por el texto; por ello resulta curioso que Inclán, dueño de la imprenta donde se tiró la obra, no haya explotado un recurso exitoso de esa época, el cual resultaba ideal para una novela de aventuras: la difusión del texto en entregas semanales propias del folletín, medio idóneo para enfatizar el suspenso inherente a una obra de esa naturaleza.

En cuanto al objetivo de este trabajo, conviene mencionar un hecho fundamental señalado por Manuel Sol en su útil edición crítica de la obra: "*Astucia* es una novela representativa del México de mediados del siglo XIX, es, sobre todo, en el lenguaje en donde su mexicanismo se hace mucho más evidente. No en vano don Joaquín García Icazbalceta la utilizó como la principal fuente de su *Vocabulario de mexicanismos*" (Sol 2005, pp. 44-45). En efecto, García Icazbalceta acudió a *Astucia* como venero para confeccionar su inacabado diccionario de mexicanismos, de acuerdo con el criterio general anunciado en éste:

Nada se ha hecho todavía entre nosotros para elegir el *folk-lore*, como ahora se le llama a la *sabiduría popular*, es decir, la expresión de los sentimientos del pueblo en forma de leyendas o cuentos, y particularmente en coplas o cantarcillos anónimos […] Una colección de esta clase sería inestimable para nuestro libro: no habiéndola, hemos de ocurrir a la novela, y a las poesías llamadas *populares*, aunque de autores conocidos y no salidos del pueblo. La

> novela ha alcanzado poca fortuna ante nosotros, aunque no faltan algunas que nos ayudarían. Cuando buscamos el lenguaje vulgar *hablado* no debemos despreciar verso o prosa, por poco que valga literariamente (García Icazbalceta 1899, p. xvii).

Sospecho que este último comentario propició la hipótesis de Carlos González Peña de que García Icazbalceta se había formado un juicio negativo y lapidario de Inclán: "le tenía quizá por persona que en vulgares escritos había acumulado pintoresca copia de mexicanismos" (González Peña 1931, pp. 8-9). Cualquiera que haya sido la opinión de este lexicógrafo sobre las dotes narrativas del escritor, sin duda lo primordial es que, con una excelente intuición lingüística, él advirtió que una porción del registro de la lengua viva podría encontrarse, aun con todas sus mediaciones, en la lengua escrita, sobre todo en las novelas, cuyo valor literario pasaría a un segundo término (evidentemente, tampoco era su función emitir juicios de valor estético sobre la narrativa decimonónica, tarea para la cual tal vez no estaba capacitado).

Muy distinto, en cambio, fue el abierto vituperio lanzado por Francisco Pimentel, cuya postura normativa y casticista le impidió apreciar todas las enormes dimensiones lingüísticas de la obra:

> Una de las circunstancias que más llaman la atención en *Los charros contrabandistas* es que en esa novela puede estudiarse en todo su desarrollo lo que hemos llamado alguna vez dialecto mexicano, es decir, el idioma español según se habla en México, entre la gente mal educada, corrompido, adulterado.
>
> Comparado ese dialecto con el castellano puro, se nota [gran diferencia entre ambos] (Pimentel 1903-1904, p. 338).

Como prueba irrefutable de lo que él considera graves defectos de la novela respecto del "castellano puro" (si algo así existe), Pimentel enlista los siguientes: vocablos nuevos (tomados en su mayoría de las lenguas indígenas); voces alteradas en su forma; palabras que conservan su forma, pero que cambian de sentido; defectos de sintaxis; uso de arcaísmos; faltas prosódicas; mala pronunciación de algunas letras; adulteración de palabras indígenas, y locuciones ilógicas. Por ello se atreve a emitir un consejo dirigido a los futuros escritores, a quienes sugiere no adoptar el "provincialismo" verbal en sus narraciones, porque ello condenaría a su obra a ser recibida con restricciones en el extranjero (como se ve, esta postura es totalmente opuesta al *dictum* clásico: para ser universal, sé lo más local que puedas, porque de ese modo te adentrarás en el alma humana, que por esencia es universal). En suma, Pimentel querría, absurdamente, que los

personajes de Inclán hablaran igual que los más castizos protagonistas de la literatura española de la época. No obstante rebatir aquí el limitado criterio de Pimentel, se debe admitir que en principio él acierta al enlistar algunos rasgos lingüísticos de la novela; sólo que lo hace a partir de una postura prejuiciada; porque si se privilegia la perspectiva estética, esos rasgos de *Astucia*, lejos de constituir una desviación de la lejana e inasible norma peninsular castiza (la cual, por otra parte, no es tan uniforme como desde fuera él juzga), representan parcialmente la enorme creatividad del español en el México decimonónico.

Con un enfoque más comprensivo, en cuanto privilegia el funcionamiento de una obra literaria, para Luis Porras Cruz los mexicanismos y las distintas maneras de expresión visibles en *Astucia* corresponden más bien a un afán de "veracidad", derivado del interés autoral por emplear el "dialecto ranchero" de sus personajes al narrar su historia (véase Porras Cruz 1950, pp. 197 y ss.). En cierto sentido, esto se confirma en el prólogo de la obra, donde Inclán, luego de haber descrito el reencuentro con su viejo amigo, puntualiza que su relación de los sucesos concordará con los rasgos de los personajes: "En esta inteligencia, relataré sus casos tal y como acontecieron, valiéndome de su propio dialecto para no desfigurar los hechos, omitiendo preludios, pinturas poéticas, elevados pensamientos y demás disertaciones, sino que en los términos sencillos y naturalidad de nuestras costumbres van puestos sus propios raciocinios que justifican la verdad" (t. I, p. 74). Pese a la restringida concepción literaria del autor, cuya fe en la posibilidad de narrar los sucesos "tal y como acontecieron" es tiernamente candorosa, resulta notable su nítida percepción de que la lengua usada en una novela debe concordar con las características de los personajes, sobre todo porque en *Astucia* ellos mismos asumen con frecuencia la función de narradores (parece una verdad de Perogrullo, pero por desgracia algunos incipientes novelistas se olvidan de esta coherencia interna que, también en su aspecto verbal, debe poseer una obra).

Por su parte, González Peña, al calificar *Astucia* como una novela realista y romántica, resalta lo que él llama su impresionante "vestidura verbal":

> Desde luego, lo que sorprende y encanta en la obra de Inclán es la vestidura verbal. Sorprende por su mexicanismo sin par. Nunca, y por manera tan espontánea, se ha reunido repertorio tan vasto de palabras, locuciones y giros peculiarísimos del pueblo mexicano. Jamás novelista alguno nacional supo hacer hablar a sus personajes con la fidelidad y abundancia con que él lo hace; ni describió con tan nimio apego y vario colorido, mediante las peculiaridades de lenguaje, nuestros tipos y costumbres, nuestros paisajes, nuestras cosas nacionales y tradicionales (González Peña 1931, p. 23).

En este punto ha habido un consenso unánime entre los críticos. Incluso quienes han negado la calidad literaria de *Astucia* han debido reconocerle esos rasgos. Por ejemplo, en principio Victoriano Salado Álvarez, al contestar *in situ* el mencionado discurso con que González Peña ingresó a la Academia de la Lengua, emitió un comentario poco diplomático, negando de forma tajante algunas supuestas virtudes literarias que aquél acababa de reconocerle a Inclán: "Mas en verdad no me seducen ni el forjador de intrigas novelescas, oficio para el cual Inclán tenía poquísima vocación; ni el descubridor de caracteres, porque no pinta uno solo en toda su larga novela [...] ni mucho menos el estilista, porque no tiene idea de la literatura y así lo proclama en todos los tonos". Sin embargo aceptó enseguida: "Lo que me cautiva y maravilla es su extraordinaria receptividad del lenguaje popular, al grado que no hay palabra, modismo, refrán o frase mexicanos que no se hallen en esta amena selva de nuestro desarrollo lingüístico, al través de nuestra historia de cuatro siglos" (Salado Álvarez 1931, p. 46).

Luego de tan dilatados elogios, es tiempo ya de ver algunas esporádicas muestras verbales de la novela, que por cuestiones de espacio citaré aisladas, lo cual, estoy seguro, no será obstáculo para su cabal comprensión[12]. En primer lugar, convendría empezar por lo que resultará más familiar para los actuales usuarios de la lengua española en México, pues en *Astucia* se registra un ingente número de expresiones populares con vigencia plena; enumero algunas de ellas. *1*) "…yo no lo he dejado chino libre en las cuatro esquinas para que haga su voluntad" (t. I, p. 88); Santamaría indica que *chino libre* es "La persona que no tiene obligaciones ni superior a quien obedecer". *2*) "Estoy como agüita para chocolate" (t. I, p. 114), derivada de la frase *estar como agua para chocolate*, cuyo significado y orígenes se pueden describir así: "Estar colérico en sumo grado. Por el agua que debe estar hirviendo al ponérsele el chocolate; cuando éste es a propósito para hacerlo con agua, no con leche, como el ordinario" (Rubio 1940, t. I, pp. 233-234). *3*) En un caso se habla de una "muchachona de no malos bigotes" (t. I, p. 115), extraña expresión coloquial usada para aludir a una mujer agraciada físicamente. *4*) La frase *llamarada de petate* ("Se dice, muy expresivamente, de algo que es de poca duración, de lo que es pasajero, fugaz o transitorio", como aclara Santamaría) aparece en

[12] Para describir el significado de algunas voces, me auxiliaré de las muy útiles notas de la edición crítica de la novela preparada por Manuel Sol, quien a su vez ha consultado sobre todo el *Vocabulario de mexicanismos* de García Icazbalceta, el *Diccionario de mexicanismos* de Santamaría, ambos ya citados, y el *Diccionario de aztequismos* de Cabrera (1974), así como, excepcionalmente, el libro de Aranda Pamplona (1969).

el siguiente pasaje: "…su amor a tu persona no es una llamarada de petate" (t. I, p. 174). *5*) Por último, cuando uno de los personajes propone vitorear a su jefe, los otros se suman así sin reservas: "—Sí, sí, ¡viva Astucia! —repitieron los demás—; no se admiten chicanas" (t. I, p. 263); ya García Icazbalceta había aclarado el uso común de la voz *chicana*: "Palabra muy usada en el foro, por treta, artimaña, recurso de mala ley para entorpecer el curso de un litigio o extraviarle. Ha pasado al trato común"; y si bien el término se encuentra en el *DRAE*, sin duda su extensión en México marca una particularidad de nuestra habla.

En algunos pasajes se acumulan palabras con un fuerte sabor local, aunque algunas tienen una vigencia más atenuada. Así se percibe en esta descripción realizada por uno de los personajes: "Se nombraron cuadrillas de a tres jinetes […] en la segunda me tocaba mi turno con un catrincillo, huizachero del juzgado, muy fachosito…" (t. I, p. 294). La primera palabra de la secuencia final es una derivación de *catrín*, que el *DRAE* registra como propia de América Central y México, con el significado de "Bien vestido, engalanado"; en el vocabulario decimonónico podría también equivaler a "petimetre" o "lechuguino". La segunda, *huizachero*, no existe en el *DRAE*, pero aparece descrita así en el *Diccionario de aztequismos* de Luis Cabrera: "Escribiente de juzgado o de otras oficinas públicas. Alusión al uso de la tinta que se hacía con huizache. Tinterillo, cagatinta". Por último, García Icazbalceta nos proporciona el sentido de *fachoso*: "Fachendoso, que se da importancia", acepción congruente con el contexto en que aparece la palabra y que difiere de la que actualmente le asigna el *DRAE* como un mexicanismo: "Que viste impropiamente" (por aquello de "andar en fachas").

En el siguiente ejemplo aparece una de las voces más frecuentes en la segunda mitad del siglo XIX: "…tenía como cuarenta años, una voz áspera y ronca; en todas sus maneras, desde luego se conocía que era un chinaco cualquiera, tan ladino como cobarde" (t. I, p. 379). De nuevo García Icazbalceta proporciona el significado de *chinaco*, palabra que también puede aparecer como *chinacate*. "De chinaza. Del mex. *Xinaca*, desnudo […]. Gente desharrapada. Diose este nombre por desprecio a las guerrillas liberales o gavillas de gente de toda broza, no uniformada".

Incluso encontramos en la novela una palabra que provocó furor dentro de la política mexicana en el año 2006; cuando uno de los personajes pregunta por una mujer, se refiere a ella aplicándole un adjetivo proveniente del mundo animal: "—¿Adónde anda esa chachalaca de Camila" (t. I, p. 398). El *DRAE* señala que la *chachalaca* es un: "Ave galliforme de plumaje café verdoso y vientre blanco; el macho tiene cresta y barbas. Es voladora y vocinglera y su carne es comestible"; de acuerdo con uno de estos rasgos, ya Cabrera había dicho que *chachalaca* se aplicaba a una:

"Persona locuaz o charlatana", lo cual corresponde con la definición actual proporcionada por el DRAE como propia de América Central y México: "Persona que habla en demasía".

Tal como había señalado Pimentel con tono admonitorio, en *Astucia* aparece una buena cauda de voces de origen indígena, principalmente náhuatl. Como ejemplos mínimos de esto tenemos *tepalcate* (de *tlapalcatl* 'fragmento de cualquier vasija de barro') o *atepocate* (de *atepocatl* 'renacuajo'). Y claro está que no podía faltar la alusión a un producto típico de la cultura popular mexicana del siglo XIX: "también mandé a mi *tlachiquero* para que se fuera a una visita emboscándose por ahí" (t. I, p. 510); García Icazbalceta registra que el *tlachiquero* es: "El peón encargado de recoger el aguamiel de los magueyes, succionándola con un *acocote* y depositándola en odre o corambre, para llevarla al *tinacal*"; este *tinacal* (palabra mestiza derivada del castellano *tina* y del náhuatl *calli*, casa) era el lugar privilegiado de las antiguas haciendas pulqueras, pues en él se depositaban los recipientes con el aguamiel, el cual se fermentaba hasta convertirse en pulque, la bebida nacional por excelencia antes de ser desplazada en el siglo XX por la cerveza, hábito proveniente de Estados Unidos.

A veces *Astucia* simplemente desarrolla el carácter lúdico inherente a la lengua, como cuando con sutil sentido irónico, se califica así a unas pequeñas niñas que alegraban a su sañudo y no muy agraciado padre: "Las niñas, a pesar de ser tan fieritas, estaban muy aseadas y bien vestidas" (t. I, p. 418); el diminutivo *fieritas* atenúa un poco la fealdad de las niñas a las que se alude. Y con esta palabra llegamos a lo que parece ser un rasgo generalizado del habla mexicana, por lo menos desde el siglo XIX: la acumulación de diminutivos, incluso en palabras que por su función gramatical en principio no lo aceptarían (no sólo en sustantivos y adjetivos, sino también en adverbios). Una escueta muestra de ello, extraída de una sola página, es la siguiente: "se están aquí afuera paraditos", "contestó disponiendo su sarapito", "contestaron varios rancheros y peladitos", "vámonos todos al mesoncito" (t. I, p. 427). De amplias resonancias en el siglo XIX, la palabra *pelado*, propia de El Salvador, Honduras y México, es descrita así en el DRAE: "Pelado: de las capas sociales menos pudientes y de inferior cultura". Asimismo, los diminutivos se aplican hasta en palabras de origen indígena que no tendrían una derivación regular: "…les pusimos su *xuazclito* tan bien que ni guerra nos dieron…" (t. I, p. 453), donde la voz marcada con cursivas proviene del vocablo náhuatl *xuaztle* (o *tzouaztli* o *tzoaztli*), que significa 'trampa, lazo, emboscada'.

Más allá de la probable identificación de algunas palabras de la novela como mexicanismos (o regionalismos más restringidos), sin duda lo medular es que la lengua de *Astucia* alcance un profundo nivel creativo.

Si nos abstenemos de absurdos e inútiles efluvios nacionalistas, concluiremos que, en última instancia, no basta con reproducir un habla local, pues lo más importante es que un texto logre una coherente recreación imaginaria de ella (en la literatura, al igual que en cualquier expresión artística, todo es artificio, por lo que resultan ingenuas las aseveraciones contundentes de que un escritor copia el habla de su país tal cual ésta se produce en la realidad). En esta línea, las capacidades productivas de Inclán son enormes, sobre todo porque al asumir la función de narradores, sus personajes despliegan una amplia facultad creativa. Esto se percibe aun en los momentos en que ellos describen una situación que en principio sería dramática o trágica; así, un personaje secundario cuenta del siguiente modo la emboscada (o *xuazclito*) que ejecutó contra sus adversarios: "…ni guerra nos dieron, se nos pusieron a buen tiro, cada uno de nosotros escogió el suyo, y en la primera descarga cayeron como patos, sólo dos fue necesario despenarlos…" (t. I, p. 453); en efecto, la creatividad popular ha hecho que en América (el término es calificado como americanismo por el *DRAE*), *despenar* signifique "Quitar a alguien de sufrir una pena; rematar; ayudar a morir al moribundo". En la frase: "¿Y qué hace usted con una bisbirinda como ésta, más que quererla y nomás quererla?" (t. I, p. 568), la hermosa y eufónica palabra *bisbirinda* es un mexicanismo que significa "vivaracha, alegre, regocijada", según aclaró García Icazbalceta. En otras ocasiones se trata de palabras cuyo origen es plenamente castizo, pero que han adquirido carta de naturalización en el medio rural; en tal caso está el verbo *figurarse*, que en la siguiente frase se combina con *xocoyote* (del náhuatl *xocoyotl* 'hijo menor de una familia'). "Y si como me lo figuro, es el *xocoyote*, como le decíamos al más chico de los Garduños, ya verás qué recuerdos hacemos" (t. I, p. 632); la última acepción del *DRAE* indica que el verbo pronominal *figurarse* significa: "Imaginarse, fantasear, suponer algo que no se conoce".

Si no me equivoco (y aquí hablo desde mi personal experiencia como lector), hay pasajes que el receptor actual no comprende a cabalidad y con los cuales sin embargo se regocija porque le parecen atractivos, como éste: "ya le dije que se la entrego, y se la entrego; pero no se me muestre *polinaria*", pues aunque en principio uno no sepa que *polinaria* (voz inexistente en el *DRAE*) significa 'ingrata', la palabra suena graciosa. Hay también algún adelanto de voces que adquirirán vigencia con el paso de los años, como el verbo *avanzar* ("Apoderarse de lo ajeno, ganar o tomar, sobre todo en guerra", según Santamaría), que durante la Revolución mexicana se multiplicará con abundancia, ya que las diversas facciones en lucha se mostraron igualmente diestras en conseguir sus "avances". Más actual es otra palabra bellamente mexicana, *machincuepa*, descrita por Cabrera con

una acepción directa y otra figurada: "Voltereta del cuerpo que se ejecuta apoyando la cabeza y las manos sobre el suelo, y empujándose con los pies para caer de espaldas [...] Cambio repentino de un partido político a otro; 'dar la machincuepa', cambiar de chaqueta en política"; este último sentido de la palabra aparece cuando un gobernador oportunista reprende al protagonista por no haberlo ayudado a mantenerse en el poder, a lo cual Astucia contesta que él sí había sido fiel a los principios liberales y no se había dejado dominar por ningún otro partido político; luego de ello recomendaba al gobernador que "siguiera su ejemplo para sostenerse en el poder y [que] no fuera a dar otra machincuepa" (t. II, p. 1110), con lo cual aludía coloquialmente a la índole *trapecista* del otro (como en la actualidad se llama en México a los políticos que tienen la dudosa habilidad de cambiar de bando según sus conveniencias).

Sólo en casos excepcionales emplea Inclán un lenguaje privativo, como en esta frase: "Yo te cantaritos con quién querubines casaca esa tepistoca", que Aranda Pamplona traduce de este modo: "Yo te contaré con quién quiere casarse esa buena moza". Como se ve, la creatividad popular acude aquí a la similitud fonética entre diversos pares de voces para construir un lenguaje con una codificación excluyente.

Por economía expositiva, me detengo aquí, aunque todavía podría multiplicar con profusión los ejemplos. Confío, empero, en que las breves muestras ya desplegadas basten para testimoniar la calidad creativa de *Astucia* en su nivel verbal. Al acotar que el lenguaje usado por Inclán es más bien "ranchero", Azuela —quien como escritor también supo oír las inflexiones verbales del pueblo y recrearlas en la literatura— enfatiza el carácter expresivo de la obra, que otros no han querido o no han podido ver, y cierra su reflexión con una simpática comparación cultural basada en referentes populares:

> Si se tiene la paciencia necesaria para seguirlo [a Inclán], nos sorprenderá su exacto tono local, su lenguaje lleno de giros usados exclusivamente por nuestros rancheros, con gran colorido y fuerza de expresión, ajustándose siempre la frase al estado emocional y psicológico del sujeto en acción.
>
> Suele negarse que el lenguaje popular tenga real valor como expresión del alma de nuestro pueblo. Evidentemente para el que no conoce a nuestras clases bajas ni sus locuciones, tiene tanto de expresivo como puede tenerlo el griego para el indígena que vende chichihuilotitos fritos (Azuela 1947, p. 66).

La última novela que deseo examinar globalmente es *Los bandidos de Río Frío,* obra monumental (en todos los sentidos del término) cuya es-

critura ocupó a Manuel Payno desde 1888, cuando él residía en España (primero en Santander y luego en Madrid), hasta 1891, fecha en que la concluyó durante su estancia en Dieppe, Francia. Los dos tomos de la novela, en cuya portada no se consigna el año exacto de la edición, fueron impresos en Barcelona por Juan de la Fuente Parres, bajo el heterogéneo pero descriptivo subtítulo de "Novela naturalista, humorística, de costumbres, de crímenes y de horrores". En ella, el autor, identificado simplemente como "Un ingenio de la Corte", quiso compendiar el panorama social, cultural, político y lingüístico del México de la primera mitad del siglo XIX que le había tocado conocer. Payno rememora ese periodo nacional desde una distancia no sólo geográfica sino temporal, pues media un largo lapso cronológico entre el momento de escritura de la obra y sus referentes de carácter histórico. Uno de los muchos ejes de la novela, el que le da título, retoma el caso de un militar cercano al presidente Antonio López de Santa Anna, el coronel Juan Yáñez, quien luego de un extendido y complejo proceso judicial, fue ejecutado en 1839 por haberse valido de su privilegiada posición para comandar una inclemente banda de ladrones y asesinos.

Los bandidos de Río Frío tampoco concitó una recepción entusiasta por parte de sus primeros comentaristas, pero sí del público general. Aunque algunos críticos destacaron la riqueza léxica de la novela, sobre todo por su abundante cantidad de mexicanismos, así como su severo ataque contra las estructuras políticas del poder, no fueron benevolentes al juzgar las aptitudes literarias del autor. Como señala Margo Glantz en el prólogo de la edición en dos tomos aquí usada (Payno 2000), la "novela tuvo que esperar largo tiempo antes de ser aceptada por la crítica, y sólo a principios del siglo XX algunos escritores eminentes empezaron a elogiarla; por ejemplo, Federico Gamboa" (Glantz 2000, p. 9). Para el autor de *Santa*, "Hasta Manuel Payno, que en 1860 sacó su *Fistol del diablo*, en 1871 su colección de cuentos *Tardes nubladas*, y más adelante, tras el pseudónimo de 'Un ingenio de la Corte', sus *Bandidos de Río Frío*, no había vuelto a laborarse con resolución y franqueza en la novela mexicana". Y en un juicio cuyas coordenadas críticas hemos visto aplicarse a *Astucia*, Gamboa añade que *Los bandidos de Río Frío* "es obra mexicana por sus cuatro costados, sí obedece a plan preconcebido, luce unidad de acción y orientación recta, acrece, con sabiduría y arte, el léxico nuestro, incalculable es el número de mexicanismos que se registran en sus muchas páginas. Deja harto atrás al *Periquillo*, en todo y por todo, y a *Astucia*…" (Gamboa 1914, pp. 14-15). Aparte de su contundente confirmación de los rasgos verbales de la obra, aspecto del que me ocuparé en extenso, es patente el empeño de Gamboa por reivindicar las capacidades de Payno como novelista. Sospecho que

esta necesidad se fundaba en su conciencia de un riesgo latente: que la impresión inicial de los lectores de *Los bandidos* fuera negativa, pues podrían extraviarse en su argumento múltiple, compuesto mediante la acumulación de una serie de historias que se presentaban alternadas (pese al escandaloso título de la novela, la trama de los bandidos era una de tantas dentro de la obra, si bien ayudaba a aglutinar diversas historias y estratos socioculturales). Pero este probable desconcierto se atenuaba gracias a que el autor había recurrido a un medio idóneo para construir una estructura tan compleja: el suspenso, que permite dejar pendiente un relato e intercalar otro, siempre manteniendo el interés del lector. Este sistema narrativo resultaba familiar para los potenciales lectores de *Los bandidos*, por la influencia de las novelas de folletín en esa época. No es casual, pues, que Payno haya escrito su obra en España, donde este subgénero había alcanzado ya una irrefutable difusión y aceptación, incentivada por el reciente ingreso a la cultura letrada de una buena cantidad de artesanos y obreros, cuyo nuevo poder adquisitivo les permitía comprar las entregas periódicas; éstas tenían ya un precio más asequible, debido al progreso de los procesos industriales de impresión y al naciente mercado editorial[13].

Ahora bien, no todos coinciden con la antecitada valoración de Gamboa. Entre los disidentes se encuentra Azuela, quien al refutar la supuesta superioridad de *Los bandidos* respecto de *El Periquillo* y *Astucia*, sostiene:

> Está de moda hablar bien de don Manuel Payno y de su novela *Los bandidos de Río Frío* […] Lo que ayer parecía despreciable y ridículo, un buen día lo aclaman con entusiasmo, como un gran descubrimiento […] Mencionar *Los bandidos de Río Frío* como una buena novela mexicana habría sido signo inequívoco de atraso y de mal gusto […] El lector debidamente enterado de la moderna novela, sin afición especial por nuestras cosas viejas, no encontrará nada digno de interés en esta obra de Manuel Payno. Como novela —igual que sus congéneres— vale bien poco y su valor se reduce a lo meramente documental (Azuela 1947, pp. 75-76 y 77)[14].

[13] Sobre este punto puede consultarse el ya clásico estudio de Juan Ignacio Ferreras (1972). Centrado en el fenómeno cultural de la novela de folletín en España, este libro sirve también para contrastar las condiciones del mercado editorial en la Península Ibérica y en México.

[14] Señalo, de paso, que precisamente por su carácter "documental", la novela ha sido valorada desde otras disciplinas; por ejemplo, la historiadora Anne Staples propone usar como referentes históricos los datos suministrados por la novela, los cuales habría que cruzar y validar con elementos entresacados de otras fuentes con valor historiográfico (véase Staples 2001).

No obstante esta enjundiosa y lapidaria crítica, curiosamente Azuela incurre en una flagrante contradicción, porque párrafos más adelante emprende un sorprendente encomio de la novela de Payno:

> Nadie ha presentado un panorama tan vasto, tan variado, tan verídico y tan vital, como don Manuel Payno en *Los bandidos de Río Frío* [...] Manuel Payno, todo sencillez y lealtad, no fue uno de esos genios caseros nuestros que toman aire de escribir para la eternidad: modesto, escribe para sus contemporáneos del pueblo, como lo habían hecho Fernández de Lizardi e Inclán. Y es lo que de vital y verdadero hay en su obra lo que exclusivamente le da perdurabilidad (*ibid.*, p. 78).

Con base en éste y otros comentarios, Margo Glantz concluye que diversos estudiosos mexicanos han incurrido en contrasentidos semejantes: "No sólo Azuela se contradice, los otros críticos mencionados descalifican a Payno por su incapacidad de profundizar en la psicología de sus personajes, pero al mismo tiempo lo alaban por 'presentar la vida de aquel tiempo en todos sus aspectos'" (Glantz 2000, p. 10). Así pues, un sector de la crítica parecería haberse formado un criterio dual: si por un lado se niegan al texto valores estéticos, relacionados con su endeble estructura novelística y con su incapacidad de construir personajes profundos, por otro se alaba la enorme fuerza de *Los bandidos de Río Frío*, fundada en su majestuosa representación artística de la realidad mexicana del siglo XIX.

En lo que concierne al lenguaje y al estilo de la novela, Castro Leal opina que "La prosa de Payno es, a pesar de sus abundantes mexicanismos, pobre de léxico y poco variada en recursos sintácticos: casi no conoce más medio de aglutinación del párrafo que la conjunción copulativa. Lo que mejor hacía Payno era conversar. Charlas de un tono campechano y familiar..." (Castro Leal 1991, p. x). Más ponderado, en cambio, me parece el juicio de un contemporáneo nuestro: Carlos Mosiváis, quien en lugar de intentar convencer a los lectores de las secretas virtudes literarias de la novela, sagazmente apela a la muy probada eficacia narrativa del texto, además de que enfatiza su sorprendente vigencia, tanto en su lenguaje como en la realidad que representa de modo literario:

> Ciertamente, *Los bandidos de Río Frío* no es gran literatura [...] No hay en el libro astucias literarias de primer orden, ni creación de personajes que evadan el arquetipo, ni prosa deslumbrante. Hay en cambio eficacia narrativa, riqueza sociológica, abundancia de personajes y, en los lectores mexicanos, que son casi todos sus lectores, la sensación —cultural, lingüística, política— de hallarse en un mundo a fin de cuentas conocido: vocablos de más o de menos

> el idioma es el mismo, y, así varíen extraordinariamente, las situaciones continúan siendo reconocibles. (La más obvia: las alianzas entre el poder y el delito.) [Monsiváis 1998, pp. 251-252].

En este punto (y para no desmentir mi costumbre), deseo auxiliarme del más citable de los escritores hispanoamericanos del siglo XX, Jorge Luis Borges. Al contrario de lo que en principio se piensa, él no es un férreo defensor del estilo acabado, pulido y perfecto, pues al revisar la historia literaria deduce que lo sustancial de un texto es la eficiencia con que éste llegue a los lectores. En una de sus varias reflexiones sobre este tema, él propone una genealogía de los escritores dividida en tres grandes categorías: la de quienes, como Quevedo, Chesterton y Virgilio, son susceptibles de un análisis integral que descifre todos sus procedimientos literarios; la de aquellos que poseen ciertas zonas insumisas a cualquier examen lógico, como De Quincey y Shakespeare; y, por último, la especie más misteriosa y cautivadora: la de los escritores cuyos efectos felices no pueden explicarse en su totalidad por medio del intelecto. Según Borges, a veces los textos de autores pertenecientes a esta tercera categoría presentan un rasgo paradójico, porque: "No hay una de sus frases, revisadas, que no sea corregible; cualquier hombre de letras puede señalar los errores; las observaciones son lógicas, el texto original acaso no lo es; sin embargo, así incriminado, el texto es eficacísimo, aunque no sepamos por qué" (Borges 1996, p. 47). En una actitud reveladora de que aun en su madurez Borges conservaba parte de su juvenil iconoclasia, él se atreve a ubicar a Cervantes en esta última categoría; se acepte o no esta hiperbólica clasificación, creo que a este grupo de escritores pertenecería también Payno, cuyas páginas pueden ser corregidas por cualquier lector medianamente versado en la gramática, pero cuya eficiencia narrativa no resulta afectada de forma sustancial por los supuestos errores que comete.

He creído pertinente discutir los valores estéticos de la novela de Payno porque considero que sería injusto sólo adjudicarle virtudes verbales, basadas en su copioso uso de mexicanismos, tan visible que en la misma década de 1890, García Icazbalceta se sirvió también de ellos para confeccionar su vocabulario. Pero antes de describir algunos de sus elementos lingüísticos, conviene precisar las circunstancias de su difusión. Como señalé, la primera edición de *Los bandidos de Río Frío* no indicaba el año en que se imprimió, aunque se deduce que empezó a circular entre 1892 y 1893, cuando Payno todavía residía en Barcelona (se conjetura que él regresó a México a fines de 1893 o principios de 1894). El éxito de la obra entre el público está patente en sus varias reimpresiones (el propio Juan de la Fuente Parres hizo la segunda, de nuevo sin año). El editor Ma-

nuel León Sánchez publicó en 1928 una versión de la obra donde sumó diversas modificaciones aplaudidas por los nietos de Payno (Elsa y Raúl Elorduy Payno), quienes en una carta enviada al impresor declararon estar convencidos de que esa versión sería la única "que se ajustará a la que dirigió y corrigió nuestro abuelo" (citado en Payno 1928, t. I, p. 7); por ello en la portada del volumen, León Sánchez anunció con orgullo que su edición había sido "corregida con vista de los apuntes y borradores", aunque no aportaba ningún dato textual para comprobar esta aseveración. Pues bien, al preparar su edición crítica de *Los bandidos de Río Frío*, Manuel Sol comparó en detalle las impresiones de Juan de la Fuente Parres (JFP) y de Manuel León Sánchez (MLS), lo cual le permitió concluir:

> Existe en MLS una marcada intención por corregir el habla popular de los personajes, incluso el discurso del narrador. Cito solamente algunos ejemplos —el lector interesado puede verlos en su totalidad en el aparato de variantes—; en primer lugar va nuestra lección siguiendo a JFP y, en segundo, las correcciones de MLS: *requemado* : quemado (I, VIII), *rejuntaban* : recogían (I, X), *trastes* : trastos (I, XIX) *polvienta* : polvosa (I, XXV), *joyo* : hoyo(I, XLII), *zapotazo* : golpe (II, XXXIII), *cogiéndose lo que podían* : robándose lo que podían (II, XLV), etc. Sin embargo su criterio no es siempre congruente; por ejemplo: casi al final del capítulo "Las brujas" (I, III) una robusta *chichigua* ("nodriza") emplea la palabra *riales*, al dirigirse a Jipila, una de las dos herbolarias, y se los ofrece a cambio de una *melecina*, pues el niño que amamanta apenas toma la leche cuando la *gomita*. MLS corrige *riales* y escribe "reales" y deja intactas *melecina* y *gomita*, que es precisamente como debía editarse el texto, pues las tres palabras caracterizan el habla del personaje (Sol, en prensa)[15].

Esta serie de ejemplos, sólo una parte de los que él aduce, demuestran que, por lo menos en sus usos verbales, la edición príncipe posee una mayor riqueza (amén de que ahora resultaría imposible determinar cuál fue en verdad la última voluntad de Payno). En fin, por más cercano que sea el parentesco con un escritor, esto no concede a nadie el derecho de arrogarse la facultad de autorizar cambios en una obra si el editor carece de documentos que prueben que se basó en las decisiones textuales del autor, cuyos manuscritos originales al parecer se han perdido para siempre.

Ahora bien, en el "Prólogo del autor" que acompaña al texto narrativo, luego de mencionar la causa judicial de la que parte el argumento, Payno describe su objetivo central en estos términos:

[15] Quiero dejar aquí testimonio de mi gratitud hacia Manuel Sol, cuya generosidad intelectual me ha permitido consultar esta obra en proceso de impresión.

> De los recuerdos de esta triste historia y de diversos datos incompletos, se ha formado el fondo de esta novela; pero ha debido aprovecharse la oportunidad para dar una especie de paseo por en medio de una sociedad que ha desaparecido en parte, haciendo de ella, si no pinturas acabadas, al menos bocetos de cuadros sociales que parecerán hoy tal vez raros y extraños, pues que las costumbres en todas las clases se han modificado de tal manera, que puede decirse sin exageración que, desde la mitad de este siglo a lo que va corrido de él, México, hasta en sus edificios, es otra cosa distinta de lo que era en 1810 (t. I, p. 23).

Así pues, pese al ostentoso anuncio de la portada, donde se califica a la obra como "naturalista", sin duda la corriente literaria dominante en la novela es el costumbrismo. Sospecho que la nostalgia por su lejano país exacerbó este afán costumbrista de Payno, porque la historia de la cultura mexicana no registra ninguna novela que abarque tantos estratos socioculturales y que describa en detalle tantos hábitos y costumbres; a tal grado es visible esta intención totalizadora que, con su característico humor, Carlos Monsiváis, en el ensayo citado, subtitula así el apartado sobre *Los bandidos*: "Y sólo se quedaron fuera de la novela los de los siglos anteriores o venideros". Desde otra perspectiva, no deja de ser extraño que una obra de esta índole se haya difundido primero entre el público español, el cual apenas comprendería muchos de los referentes culturales y lingüísticos del texto (si acaso lo atraía una trama tan local y abigarrada). Quizá por ello Payno decidió —de seguro en consulta con el impresor— añadir al texto dos elementos complementarios: a) una serie de notas a pie de página, explicando cuestiones históricas, geográficas y lingüísticas de México; b) una breve lista final —denominada "Nota"— de voces mexicanas que, se argumentaba, no eran todavía adoptadas por la Real Academia Española; además, esta decisión se justificaba con una frase al pie de página donde se aprecian las aspiraciones de amplia difusión comercial que presidían esta empresa editorial: "Como esta obra no debe circular únicamente en México, sino también en España, en las Américas del Sur y en otros países extranjeros, y se usan en el curso de ella palabras que tienen su origen en el idioma mexicano, o son elocuciones o modismos especiales, hemos creído necesario formar la presente Nota" (t. II, p. 716). No está claro cuál es el criterio —si es que lo hubo— para ubicar una información lingüística en una nota a pie de página acompañando al texto o bien en la lista final llamada "Nota". No obstante, me atrevo a conjeturar que ambos elementos paratextuales corresponden a distintos estadios del proceso de escritura (si bien éstos no necesariamente se reflejaron en la impresión). Para que se entienda mejor mi hipótesis, menciono que en el último ca-

pítulo de *Los bandidos*, al asumir una nítida voz autoral, Payno afirma que algunos lectores se enojaron porque él se había visto obligado, debido a su precaria salud, a interrumpir la publicación de su relato; con ello juega con la posibilidad de que la obra haya sido impresa en el formato por entregas propio de la novela de folletín, de lo cual no hay datos fidedignos, ni en España ni en México[16]. Aunque podría tratarse de un mero artificio retórico, también es plausible que al escribir, Payno haya tenido en mente ese modelo. Desde esta perspectiva, quizá las notas a pie de página fueron pensadas para servir al lector en cada potencial entrega autónoma de la novela; en cambio, la lista final habría sido concebida después, es decir, cuando las entregas parciales (publicadas o no) se conjuntaron para armar un volumen unitario que incluyera una sección con explicaciones de palabras tal vez desconocidas para el lector.

La "Nota" consta de escasas 66 voces con su respectiva explicación (en su edición moderna este material abarca poco menos de cinco páginas). Me parece que algunas de ellas serían una delicia para los actuales lexicógrafos profesionales, por ejemplo cuando se comienza la descripción de las *tortillas* diciendo que son una "Especie de galletas que se hacen con el maíz", aunque luego se proporciona en detalle el proceso de su elaboración, hasta culminar con una frase donde se deja traslucir un nacionalismo directo: "Es una especialidad en México, y que constituye el alimento principal de la clase indígena y de la gente pobre de México, y mucho más sano que las diversas preparaciones que hacen con el maíz, los campesinos en Italia y en algunas partes de España" (t. II, p. 720). También entra en esta lista la popular palabra usada por Azuela al hablar de *Astucia*, el "Chichicuilote: Ave acuática que abunda en los lagos del valle de México, y se mantiene con los mosquitos de que está casi cubierta la superficie del agua. La gente pobre de México y los indios encuentran su carne muy delicada. ¿*Gambetta melancolica* o *Phalaropus* de Wilson?" (t. II, p. 717). La duda final sobre la familia zoológica a la que pertenece el *chichicuilote* es una muestra de las inclinaciones científicas que asumen algunas acepciones.

[16] Un indicio de la probable distribución de *Los bandidos* por medio de entregas independientes es esta noticia del diario mexicano *El Tiempo*: "La casa editorial de Parres y Comp., que tiene su despacho en la calle de Chiquis núm. 11, está publicando actualmente en Barcelona y repartiendo en México por entregas, tres obras de autores mexicanos, que se titulan: *El Fistol del Diablo*, novela por D. Manuel Payno; *Los bandidos de Riofrío*, por un ingenio de la corte; y *Cuentos color de historia*, por D. Ramón Valle, presb. // La impresión de esas entregas es clara y el papel excelente; los cuadernos están ilustrados con láminas litográficas a varias tintas" (*El Tiempo*, 4 de octubre de 1889, p. 3). Como se ve, el redactor de la noticia incluso describe rasgos tipográficos de la impresión, que asegura haber tenido en sus manos.

Ahora bien, por las estrechas dimensiones de esta lista, así como por su ubicación como un glosario fuera del contexto de la obra, quizá sea más productivo centrarse en las notas a pie de página. Aunque el número total de éstas tampoco es muy copioso para una obra de tal magnitud (cerca de 2000 páginas en los dos volúmenes de su edición original), su presencia constituye un nítido indicio del tipo de datos culturales que el autor consideraba como extraños para los lectores no familiarizados con la cultura mexicana. En realidad una edición dirigida íntegramente a receptores ajenos a este circuito habría requerido una ingente cantidad de notas, indispensables para construir un contexto de lectura apropiado. Por ejemplo, resulta imposible saber qué se imaginaba un lector español de fines del siglo XIX al encontrarse con el siguiente retrato de una humilde casa mexicana: “amueblada con cuatro o cinco buenos petates, un tinajero, varios tecomates y guajes, dos metates, cántaros, cazuelas y ollas de barro, ayates y chiquihuites” (t. I, p. 47). En principio, cabe suponer que palabras como éstas serían percibidas como forasteras para el dialecto peninsular, por lo que a veces se aclaraba su sentido. No obstante, adelanto que en los dispersos pero ilustrativos ejemplos citados a continuación, puede apreciarse que las notas a pie de página no se elaboraron de forma sistemática, porque hay mexicanismos sin comentario alguno, mientras que en otros casos la información semántica sólo se proporciona mucho después de que la palabra ha aparecido en el texto por vez primera.

Con frecuencia, las notas se limitan a esclarecer el significado concreto de un sustantivo. Así, la frase: “Una fue a buscar chinguirito” (t. I, p. 106) es completada por una acotación donde se consigna que *chinguirito* es el: “Aguardiente de caña, compuesto con alumbre y agua. Es casi veneno” (por cierto que esta última frase despectiva no aparece en la acepción de *chinguirito* incluida en el glosario final). O bien, cuando se describe a un personaje como un *aguilita* (t. I, p. 126), se precisa el término y sus alcances cronológicos: “Se llamaban y se llaman todavía aguilitas, a los individuos de la policía especial del municipio”. La sucesión de términos quizá desconocidos para el receptor complica el proceso, como sucede con la lista de los hábitos alimenticios que se desea imponer a un niño desprotegido, infortunado aprendiz del taller de ebanistería del cruel Evaristo: “Por la mañana pilón de atole y un pambacito blanco; a medio día su escamocha, y en la noche otro pilón de atole y los mendrugos de pan que sobren” (t. I, p. 165), luego de lo cual se explica que el *pilón* era una: “Moneda muy pequeña de color que ya no existe. El peso duro tenía 128 pilones”. Sin embargo en esta frase también podrían implicar dificultades *atole*, *pambacito* e incluso *escamocha*; a lo largo del texto no se indica cuál es el significado de la primera palabra, cuya acepción en el *DRAE*, marcada

como propia de Honduras y México, es "Bebida caliente de harina de maíz disuelta en agua o leche, a la que se pueden agregar sabores edulcorantes". La segunda palabra sólo se entiende muchas páginas después, cuando aparece la frase "un trozo de pambazo" (t. I, p. 248), cuyo segundo término se define así en una apostilla al texto: "Pan de figura oblonga hecho con harina común o salvado, que es más barato y consume la gente pobre en México". La voz *escamocha*, de presencia reiterada en el texto, no recibe ninguna aclaración, si bien el lector español podía haber reconocido una variante de *escamocho* (como lo registra el *DRAE*), término usado para referirse a las sobras de la comida.

De los ejemplos anteriores se deduce con facilidad que uno de los motivos recurrentes de *Los bandidos de Río Frío* es la comida: a lo largo de la narración se describen con minucia los hábitos alimenticios de todos los personajes, desde el encumbrado juez don Pedro Martín de Olañeta hasta los seres más marginados de la sociedad[17]. Así, el narrador de Payno se demora con deleite en la descripción de los manjares consumidos por los estratos sociales elevados, aunque tampoco desdeña aludir a las limitaciones de los depauperados, como sucede en un divertido pasaje de la novela en el cual vale la pena detenerse. Durante una de las múltiples secuencias narrativas, Cecilia, la guapa frutera, es insultada por un burdo pretendiente, quien por medio de una carta le propone que se convierta en su "querida" (como se diría en el lenguaje popular), bajo el fingimiento de contratarla como cocinera en la hacienda de su padre. Como Cecilia es una mujer "honrada y decente" (en la terminología decimonónica) que sólo aceptará casarse legalmente, se siente muy ofendida, por lo que con ironía extrema contesta por carta, ofreciendo también trabajo a su despreciable pretendiente, e incluso un salario mejor del que él le había prometido: "Don Pioquinto: si tiene usted hambre puede venirse de mozo a acarrear fruta a la plaza, y le daré a usted ocho pesos cada mes, un real diario de ración, y le pagaré, además, la comida en los Agachados" (t. I, p. 422); la ironía completa de este pasaje sólo se comprende a cabalidad leyendo la nota descriptiva sobre los *Agachados*: "Así se llamaban los puestos de comida que había en el Callejón de Tabaqueros. Los manjares eran las sobras y desechos de las casas que vendían las cocineras, y calentaban, revolvían y recomponían las vendedoras. Se podía comer pollo, costillas y guisados por medio real. Muchos pedían cuartilla de escamocha"; por cierto que la aparición de la palabra *escamocha* al final de esta información serviría para conocer con exactitud su significado: 'sobras de la comida'.

[17] Sobre este atractivo tema, véase Díaz Ruiz 2001.

En otros pasajes, las notas remiten a un elemento específico de la cultura española que permite descifrar una frase abstrusa, o bien comparan referentes culturales de México y de España. Por ejemplo, en una referencia aún vigente, un personaje con una retórica limitada acude a una comparación popular para lisonjear a Cecilia diciéndole que sus labios "parecen dos jitomates" (t. I, p. 202), luego de lo cual la nota especifica: "En México, tomate se llama al pequeño de color y cáscara verde, y jitomate al encarnado". Asimismo, cuando aparece la palabra *jicarero* (t. I, p. 173), que alude al personaje típico del comercio del pulque, se describe así su significado: "Se llama en México *jicareros* a los dependientes encargados de expender el pulque, y se sirven de calabazas cortadas por la mitad, en forma de tazas grandes. En España llaman jícara a los pocillos para el chocolate, y se dice *una jícara de chocolate*". Como medida precautoria, esporádicamente se puede señalar tanto el sentido de una palabra en México como su distinto significado y registro cultural en el español hablado en ambas orillas del Atlántico; en la nota anexa a la frase "Almorzaremos, chula" (t. I, p. 175), se explica el uso afectuoso de *chula* en México: "Lo mismo que bella, hermosa, bonita. Chula es más cariñoso y expresivo"; luego de ello, se añade una prevención respecto del empleo de esta voz en la península, debido a una de sus acepciones más burdas: "En algunas provincias de España no se puede pronunciar esta palabra; es casi un insulto decirle a una mujer chula". Por último, este mismo tipo de notas propicia comparaciones más concretas entre ambas realidades; cuando uno de los personajes declara así sus preferencias en la comida: "Ya sabes, a mí me gustan las enchiladas picantes y la sangre de conejo" (t. I, p. 170), se puntualiza a pie de página que la *sangre de conejo* es el: "Pulque compuesto con azúcar y tuna colorada, higos chumbos, como le llaman en España". Pero después de esta concisa definición, la vena nacionalista de Payno lo impele a enunciar la supuesta superioridad del fruto mexicano sobre el español: "Se producen las tunas en Andalucía, pero nunca tan azucaradas, grandes y de variedad de colores y aun de sabor como en México".

Ahora bien, en una posición ideológica de gran riqueza para un análisis de los discursos sobre la otredad, con un sutil tono irónico Payno inventa una supuesta noticia periodística que descubre la manera tendenciosa como los europeos emiten juicios sobre la realidad mexicana. El pasaje se presenta cuando Evaristo ha asesinado y destazado a Tules, su esposa, lo cual provoca un escándalo sin límites que llega de inmediato a la prensa mexicana y después a la extranjera (el texto informa con humor que esta difusión se debe a las aportaciones involuntarias de los comerciantes mexicanos, quienes envuelven su mercancía con periódicos que contienen la noticia y llegan a rincones insospechados). Como en

Europa están siempre dispuestos a creer lo peor de los mexicanos (y a aprovecharse de ello), un periódico sensacionalista francés construye una hiperbólica historia a partir del asesinato:

> El bárbaro esposo y el desnaturalizado hijo, después de haber descuartizado a la infeliz mujer, cortaron los pedazos más gordos de sus pantorrillas, hicieron un guisado con esa sustancia venenosa que llaman *chile*, que en el idioma bárbaro de los *metis* (mestizos) quiere decir *Salsa del diablo*, y se sentaron tranquilamente a cenar ese horrible manjar, digno de esa raza degradada española que *puebla* el rico continente de Colón. Hechos como éste, propios de los caníbales, no deben quedar sin castigo.
>
> La Francia, que marcha siempre a la cabeza de la civilización y que conquistó en 93 la libertad del mundo, no debe dejar sin escarmiento esta barbarie y apresurarse a enviar buques de guerra con sus compañías de marina de desembarco… (t. I, p. 235).

Payno escribe hacia fines del siglo XIX, cuando México ha sufrido ya la mutilación de su territorio a manos del naciente imperio estadounidense, así como diversas invasiones por parte de países europeos, sobre todo de Francia[18]. Por ello introduce esta última arenga, donde el redactor de la nota del periódico europeo exige la intromisión externa para castigar a los culpables; ya se sabe, el viejo discurso, tan actual ahora, de imponer por la fuerza la "civilización" del mundo occidental en aras de abolir la pretendida barbarie. En su aspecto verbal, la imaginada noticia periodística (supuestamente trasladada del francés, si aceptamos el artificio literario) suma en el texto mismo el significado de las palabras que podrían ser confusas, como cuando se escribe entre paréntesis que *metis* remite a los "mestizos" y que el *chile* es una "salsa del diablo"; también destaca aquí el calificativo de *bárbaro* que se adjudica al idioma hablado

[18] Aunque el mundo de ficción construido por medio de la obra remite a un periodo anterior al imperio de Maximiliano en México (1864-1867), también llamado intervención francesa, obviamente en el horizonte creativo de Payno opera ese referente histórico, de seguro recordado por la gran mayoría de sus lectores mexicanos. Aunque el campo de las gramáticas está fuera de los objetivos de este ensayo, menciono, como una curiosidad, que en 1867, el mismo año que arranca la República restaurada, el escritor Nicolás Pizarro publicó un *Compendio de gramática de la lengua española*, cuyo subtítulo aclaraba "según se habla en México"; con base en una perspectiva desembozadamente nacionalista, pero en la cual se percibe también una fina sensibilidad lingüística, Pizarro estaba convencido de que: "Seguir a la Academia servilmente sería condenar a la juventud al atraso de una doctrina incompleta, en materia tan variable por el uso como es el idioma, especialmente en regiones como la nuestra, en que va formándose inevitablemente un lenguaje propio e independiente del de los puristas de Madrid" (Pizarro 2005, p. 315).

en México, fundado tan sólo en las acciones de los usuarios de la lengua y no en las características intrínsecas de ésta, pues ni la más rudimentaria tipología lingüística cometería el absurdo de dividir las lenguas en bárbaras y civilizadas.

Excepcionalmente, las notas señalan las insuficiencias del diccionario normativo de esa época, el de la Real Academia Española, para dar cuenta del sentido particular que ha asumido alguna palabra en México; así, la frase: "sombreado apenas por los árboles torcidos del pantanoso *jagüey*" (t. I, p. 508), es completada por una nota donde se indica que *jagüey* es un: "Lago pequeño, cavado artificialmente, cercado de árboles, que se llena con las aguas pluviales, y sirve en las haciendas que no tienen cerca río o fuentes naturales, para que beban agua los ganados. El *Diccionario de la lengua* le da diversas acepciones a esta palabra, menos la que tiene en México". Es muy probable que ésta y otras entradas presentes en las notas no serían suscritas por los lexicógrafos profesionales, sin embargo marcan un estadio muy consciente de la lengua española y de sus dialectos mexicano y peninsular por parte del escritor, cualesquiera que hayan sido sus conocimientos lingüísticos.

Tampoco parece vasta la familiaridad de Payno (y con él la de su editor) respecto de ciertos elementos culturales de origen prehispánico que pervivían en el México decimonónico (quizá en consonancia con uno de sus personajes, quien al no lograr distinguir individualmente a cada indígena, opta por llamar a todos y cada uno de ellos con el católico nombre de José). Así, cuando una mujer se expresa con desdén al referirse a un indígena: "Todo lo merecía este *nahual*" (t. II, p. 156), la nota describe: "*Nahual*: monstruo horroroso", definición que se queda muy corta respecto de los sentidos que podía asumir la palabra en México. En primer lugar, en el contexto de la narración, el término no alude a la creencia cultural prehispánica de que todas las personas se ligan con un animal que funciona como una especie de doble protector (su *nahual* o *nagual*). Dentro de este mismo campo semántico, tampoco parece remitir a la primera acepción que proporciona Santamaría: "Nagual. (Del azt. *nahualli*, bruja), com. Entre los indígenas de origen azteca de la América, brujo, hechicero que cambia de forma por encantamiento". En realidad el término tiene un uso más directo dentro de la novela, ya que se aplica a un indio que había entrado a la casa de Cecilia enmascarado y con la intención de asesinarla, por lo que una valiente criada logra degollarlo; por ello parece más lógico que el sentido de *nahual* se ubique dentro de la tercera acepción de Santamaría: "Por extensión, bárbaro, medio salvaje, muy bruto, tratándose de personas"; como se ve, algo bastante lejano del "monstruo horroroso" referido por el propio autor.

Además de las notas de la versión original, el texto mismo incluye valiosas informaciones sobre el significado de algunas frases de uso muy coloquial en México, con lo cual Payno demuestra su excelente capacidad para identificar cuáles expresiones son propias del pueblo. Así, cuando Evaristo, el personaje más vil de la novela, piensa en deshacerse de Casilda para suplirla con la desdichada Tules, el texto explica el sentido de dos verbos populares dicotómicos y complementarios:

> En todo el camino pensó la manera de deshacerse de Casilda, y lo que primero le vino a las mientes para lograrlo, fue lo que nuestros hombres del pueblo llaman *aburrirla.* Son las dos maneras de tratar a las mujeres que, aunque con distintas formas, usan también los ricos, los bien educados y los nobles: *quererla* y *aburrirla.* Cuando uno de nuestros leperitos dice a quererla, es completo. En la calle van abrazados, en la casa no se separan y rebozos, y zapatos, y pulque, y almuerzos, y pellizcos con cariño, y el jarabe, el aforrado y el *malcriado* en las canoas de Santa Anita, y gastar con ella hasta el último medio del jornal. Cuando se trata de aburrirlas es otra cosa: pleito por la comida; pleito por un cabo de vela; por la camisa que no está bien planchada; y una cachetada un día y una patada en la cintura otro, y además malentendidos, porque el jornal lo gastan en la calle y exigen los alimentos como si diesen dinero para comprarlos (t. I, p. 142).

Así, con este tipo de explicaciones generales (tanto para el público mexicano como para el peninsular), se reconoce de forma implícita que los destinatarios últimos de la novela no pertenecen a los estratos bajos de la sociedad mexicana, cuyos miembros, además de no saber leer y escribir, no necesitarían una descripción del significado de dos verbos que de seguro les serían familiares. Pero el texto también contiene algunos pasajes claramente dirigidos al probable lector español, por ejemplo cuando se delimita así el significado de las palabras *chicharrón* y *carnitas*: "Otros sartenes de las mismas dimensiones contienen *tostadas* hechas con la piel del cochino, y que llaman *chicharrones*; otras idénticas con los trocitos de carne frita, que nombran *carnitas*" (t. II, p. 125); además de que los términos *chicharrón* y *carnitas* no requerirían ninguna aclaración dentro del contexto mexicano, la palabra *tostadas* resulta doblemente extraña; en primer lugar porque, como registra el *DRAE* en su quinta acepción, en España esta voz remite a una: "Rebanada de pan que, después de tostada, se unta por lo común con manteca, miel u otra cosa"; en segundo lugar, porque obviamente el término tenía ya otro significado en México, por ser la *tostada* un elemento esencial de la cultura del maíz: "Tortilla de maíz tostada o frita hasta que endurece".

Fiel a la tendencia costumbrista de *Los bandidos,* a veces el narrador de la novela se dispersa en su intento de explicar el sentido de una palabra de uso muy local, como sucede cuando detalla los orígenes de la simpática frutera Cecilia, de quien se dice que:

> Era hija de una *trajinera,* y esta palabra necesita una especial explicación. Las lagunas del valle de México y los canales de Chalco, de la Viga y otros, son surcados por embarcaciones, todavía en el estado que tenían cuando Hernán Cortés peleó con sus bergantines en estos sitios pintorescos y memorables. Las chalupas, angostas y largas, pueden apenas contener una persona sentada o de pie, remando, pero con la condición de guardar perfecto equilibrio, pues el menor movimiento hace volcar la ligerísima embarcación, que parece más bien hecha para regatas. La canoa común es de dos popas planas, de modo que corta el agua y gobierna con dificultad. Sus dimensiones son comunes y sirve para conducir carga. Las trajineras son ya otra cosa, es como si dijéramos los navíos de tres puentes de esta primitiva marina [...] La popa y la proa de las trajineras vienen cargadas de pilones de azúcar, tercios de panocha y piloncillo, de millares de naranjas y limas y de racimos de plátanos. Como estas producciones son de la tierra caliente, suelen estar acompañadas de alacranes, de mestizos, del fabuloso escorpión y alguna que otra culebra que, buscando calor o leche, si alguna pasajera va amamantando algún chiquillo, le hace compañía toda la noche (t. I, p. 196).

Voluntariamente he extendido esta cita para dejar un testimonio, mediante una muestra mínima, del estilo usado por el narrador en tercera persona que controla la novela, el cual procede de forma acumulativa, por círculos concéntricos que no siempre exhiben un fin unitario. En el caso anterior, lo más curioso es constatar que luego de ese largo e informativo periplo, el narrador se olvida de decir algo elemental: que Cecilia es hija de una *trajinera* en sentido figurado, porque su madre había sido dueña de un navío conocido con esa denominación; es decir, en una traslación metonímica popular, el nombre del objeto pasa al propietario de éste.

Por último, cabe mencionar que el habla de algunos personajes de la novela pertenecientes a los estratos bajos está marcada para indicar que ellos suelen incurrir en pronunciaciones equivocadas, típicas del pueblo, como en el pasaje donde el narrador en tercera persona asume la perspectiva de un grupo de indígenas para decir que "todos supieron que el *dotor* le había *jerrado* la cura" al mal de doña Pascuala (t. I, p. 67). Como se ve, él se concreta a transcribir, lo más cercanamente posible a un registro fonético, esa pronunciación, pero no enuncia un discurso didáctico y moralizante que la califique como desviación de lo que hoy llamaríamos

la norma culta. Es probable que no falte quien plantee que Payno difícilmente podría haberse convertido en un censor del estilo literario y de los usos gramaticales, cuando su prosa está plagada de limitados recursos (ya he señalado que Castro Leal lo fustiga por no conocer más medio de componer sus párrafos que la conjunción *y*). Sin embargo opino que este tipo de decisiones autorales implican comprender cuál sería el habla más apropiada para cada personaje, tal como lo había hecho ya Inclán. Por ello mismo no me parece certera la valoración de Azuela, para quien los protagonistas de la novela pierden su atractivo en el instante en que hablan:

> Payno acierta en la presentación de sus personajes con sugerencias que nos permiten verlos desde luego de cuerpo entero, moviéndose con agilidad o firmemente asentados en el suelo; pero en cuanto los hace hablar el encanto desaparece, resultan tipos enormemente inferiores a lo que nos habíamos supuesto y con ello la caída irreparable de la novela. Los ejemplos son incontables y sólo cito algunos al azar. El abogado Lamparilla, un perfecto pobre diablo, intrigante y audaz, tiene una entrevista con el Supremo Magistrado de la Nación, y el diálogo entre los dos personajes no es ni más ni menos que el que podrían tener dos parroquianos de una botica de poblacho. Lo mismo es el que ocurre entre el mencionado Lamparilla y Cecilia… (Azuela 1947, p. 81).

Sería absurdo pretender que *Los bandidos de Río Frío* alcanza la frescura y la creatividad de la lengua características de *Astucia*, en especial en las narraciones a cargo de los propios personajes[19]; pero de ahí a no reconocer virtudes verbales en la obra, media una gran distancia (en el caso de Azuela podría incluso afirmarse que, en cierta medida, su anterior comentario contradice su aseveración de que Payno escribió para el

[19] En lo que respecta a la construcción de diálogos, sin duda el gran maestro del siglo XIX es José Tomás de Cuéllar (1830-1894), alias Facundo, cuyas obras no he podido examinar. En novelas como *Ensalada de pollos* (1869) y *Baile y cochino…* (1885), él logró trasladar creativamente gran parte del habla popular urbana de la Ciudad de México de mediados del siglo, lo cual es visible en los títulos mismos de sus libros: la palabra *pollos* remite a los inconscientes e imberbes jóvenes de clase media y alta, mientras que la incompleta frase "Baile y cochino…" es la primera parte del refrán popular "Baile y cochino, el del vecino", cínica expresión usada para aludir al hecho de que siempre es mejor que una fiesta se celebre en casa ajena y no en la nuestra. Una de las más notorias virtudes literarias de Cuéllar es su facilidad para desarrollar sus argumentos por medio de diálogos donde casi se prescinde de la intervención del narrador en tercera persona, pues los personajes son fácilmente identificables por medio de su habla (por ejemplo el inefable Saldaña de *Baile y cochino…*, quien se refiere a sus hijos como sus "criaturas").

pueblo, además de que el citado pasaje donde Cecilia responde con ironía a su insoportable pretendiente demuestra que sus personajes sí pueden tener gracia al hablar).

Deseo completar este recorrido por la lengua literaria mexicana —necesariamente discontinuo y breve— aludiendo a un solo aspecto de la actitud verbal asumida por Federico Gamboa, cuya obra creativa puede ser considerada como una especie de cierre del siglo XIX. El 13 de junio de 1893, él registró en su *Diario* que un redactor del periódico *Tribuna* lo había censurado porque en la dedicatoria de su obra *Impresiones y recuerdos* había mezclado un *tú* con un *ustedes*. Aunque en principio Gamboa ensaya una tímida defensa de su uso del segundo pronombre (asegura que no hay en la América hispana nadie que "trate a sus hermanos de vosotros"), acaba por admitir con humildad la corrección, e incluso celebra algo semejante a un acto de contrición literaria (nótese la raigambre religiosa de sus palabras):

> …pequé y pequé garrafalmente, sin nada que pueda absolverme, pues podremos tratar a nuestros hermanos como mejor nos plazca, pero los inmutables tiempos del verbo son, para el plural: nosotros, vosotros y ellos. No está bien, pues, que un escritor profesional, cual yo me pico de serlo, incurra en yerros tamaños, ¿qué se deja para los no profesionales?… Nuestro deber ineludible es, o debiera ser, depurar el habla de nuestros cortijos respectivos y acercarla lo más que individualmente podamos al nivel de la castiza de los escritores iberos contemporáneos (dos, tres y vuela…), dignos del nombre de maestros. Sólo estamos obligados a no sacrificar ésos y otros idiotismos que imprimen tanto carácter regional, cuando copiemos el hablar de nuestros personajes, mas nunca cuando nosotros mismos hablemos o escribamos (Gamboa 1995, p. 76).

Gamboa pugna aquí por una división tajante entre el habla de los personajes —adaptada a los usos locales— y la del propio escritor (o del narrador en tercera persona), la cual debería acatar el casticismo verbal. Este principio normativo —que llevado a sus extremos produciría el contrasentido de generar dos registros verbales muy diferenciados— se aprecia en los narradores mismos de sus textos, como sucede en su mítica novela *Santa* (1903), donde, por ejemplo, al describir a un personaje femenino de origen español, el narrador afirma que ella lanza *ternos* (en lugar de decir que pronuncia *malas palabras* o dice *groserías*, como hubiera sido normal en el dialecto mexicano). Esta actitud resulta emblemática por razones de diversa índole. En primer lugar, porque demuestra fehacientemente que Gamboa, un escritor que llegaría a dirigir la Academia

Mexicana de la Lengua (ingresó a ella en 1909 y ocupó la dirección desde 1923 hasta su muerte en 1939), podía sentirse obligado a acatar ciertos usos verbales peninsulares. Como adelanté, esa institución normativa se fundó finalmente en 1875, en condiciones muy diferentes de las que exis-tían en 1835, cuando se formuló por vez primera como proyecto. Podría asegurarse, grosso modo, que si en los primeros años de vida independiente muchos intelectuales mexicanos abogaban por seguir acatando, en cuestiones lingüísticas, la sanción de España, en cambio a finales del siglo XIX se había forjado ya una conciencia verbal que confiaba en la riqueza de los rasgos idiosincrásicos del dialecto mexicano del español, por lo que se consideraba absurda la imitación de otras normas[20]. Sin duda a ello contribuyó sustancialmente un concepto emanado del romanticismo: la fe inquebrantable en que un pueblo poseía un alma nacional (o *Volkgeist*), encarnada en la lengua misma, y visible sobre todo en sus tradiciones y leyendas[21]. Esta convicción llevaba a una consecuencia inminente y peligrosa: si un país no ostentaba una lengua propia (visible por ejemplo en su poesía popular y en sus tradiciones orales transmitidas de padres a hijos), entonces no merecía reclamar para sí el estatus de nación. Por ello no es casual que Joaquín García Icazbalceta, uno de los primeros y más prominentes miembros de la Academia Mexicana, de la que fue su tercer director (1883-1894), se haya dedicado a construir listas de mexicanismos, las cuales confirmaban que había diferencias radicales entre el español

[20] Como sabemos, en los actos formales que exigen una conducta solemne e incluso ritual, se suelen conservar modos de expresión muy tradicionales. Esto se aprecia, *v. gr.*, en los discursos de ingreso de los miembros de la Academia Mexicana de la Lengua Correspondiente de la Española (esta denominación se conservó hasta el año 2001, cuando la institución pasó a ser simplemente Academia Mexicana de la Lengua). Así, en su citada disertación de 1931, González Peña se dirige a sus pares académicos con el tratamiento de *vosotros*, al igual que lo habían hecho todos sus antecesores en actos semejantes.

[21] Un ejemplo de ello, digno de un estudio minucioso, es el de José María Roa Bárcena, quien considera que para imprimir color local a una literatura "no queda más arbitrio que recurrir a la historia y a las tradiciones especiales de cada país" (Roa Bárcena 1862, p. 6). Siguiendo esta idea, en la parte central de su libro el autor se sirve sobre todo de argumentos de origen prehispánico para elaborar lo que él denomina "leyendas aztecas", donde desfilan personajes como Xóchitl, Nezahualcóyotl, Papantzin, etc. En una carta enviada al autor, Marcelino Menéndez y Pelayo critica la dura sonoridad de nombres como éstos en composiciones en castellano que califica como "exóticas": "A lo cual contribuye quizá la rareza y áspera estructura de los nombres indígenas, y la falta de relación de las tradiciones y creencias de aquellos pueblos con todo lo que vino después de la conquista" (citado en Montes de Oca 1913, pp. 53-54); sospecho que la reacción del polígrafo español obedece también a la falta de pericia poética de Roa Bárcena, quien no encontró el modo apropiado para insertar esos nombres prehispánicos en un contexto donde predomina la lengua española (mejores resultados había obtenido sor Juana en el siglo XVII).

mexicano y el peninsular; de este modo, si bien no se podía reclamar la posesión de una lengua exclusiva, sí se podía exhibir una serie de registros que otorgaban al español mexicano un tono especial y único.

En segundo lugar, el ejemplo de Gamboa sirve para comprobar que todo arte, como lo es la literatura, nunca sigue una línea continua en su desarrollo; a diferencia de la "Agricultura de la zona tórrida" —poema donde Bello enfatiza los deseos de independencia respecto de España pero acude a modos de expresión peninsulares o a palabras sin registro vivo—, Fernández de Lizardi, Inclán y Payno habían sumado, en sus respectivas novelas, numerosas expresiones mexicanas de origen oral y popular; con base en estos antecedentes, en principio resulta insólito que a finales del siglo Gamboa haya propuesto regresar a los hábitos verbales regulados por la sanción española[22]. Por fortuna estos usos castizos se presentan de forma esporádica en su obra, pues de no ser así, se caería en la paradoja de que un lector mexicano requiriera de un vocabulario de casticismos para leer a un escritor mexicano. No obstante ese empleo aislado de casticismos, Manuel Pedro González evaluó con aspereza a Gamboa, a quien acusó de haber practicado en sus obras: "un prurito, no ya casticista sino arcaizante, que [lo] llevaba a emular a los prosistas más inflados, retóricos y vanos de la España clásica [...] Si don Federico no hubiera sido académico, lo probable es que hubiera escrito como hablaba y [con] eso habríamos salido ganando todos" (González 1951, p. 76). En efecto, al menos a partir de los escasos ejemplos tomados de las novelas aquí examinadas, se deduce que, con todas las mediaciones implícitas en cualquier manifestación artística, los autores mexicanos del siglo XIX fueron más creativos literaria y lingüísticamente cuando adoptaron el ideal (siempre irrealizable pero a la vez modelo regulador) de escribir como hablaban.

[22] Entre las vertientes que no he podido analizar se encuentra la escritura modernista, que en el último cuarto del siglo XIX renovó la lengua española desde una perspectiva distinta, basada no en la oralidad sino en el rescate, por medio de la escritura, de palabras caídas en desuso, lo cual implicó también una diversificación de la lengua: "Una de las cualidades de la escritura modernista que más ha enfatizado la crítica es el enriquecimiento léxico que el modernismo produjo en el español de su época. Este también fue otro punto de controversia entre Martí y los filólogos hispánicos, la mayoría de los cuales todavía se hallaban enfrascados en el proyecto (iniciado por Bello) de forjarle una nueva gramática al castellano de España y América. Semejante proyecto fue típico de la filología clásica y de un primer momento de la filología moderna; pero ya para mediados del siglo XIX había sido dejado a un lado por los filólogos europeos, quienes se vieron más atraídos hacia los problemas de la gramática comparada y de la lingüística descriptiva [...] Martí defendió a todo trance la posición de que era necesario hurgar en el caudal del idioma para rescatar aquellas palabras que habían caído injustamente en el desuso" (González 1983, p. 45).

Bibliografía

Academia Mexicana de la Lengua 2000. *Índice de mexicanismos.* México: Academia Mexicana de la Lengua-Fondo de Cultura Económica.

Alberdi, Juan Bautista 1886. *Fragmento preliminar al estudio del derecho,* en *Obras completas.* Buenos Aires: La Tribuna Nacional, pp. 99-256. [Original de 1837.]

Aranda Pamplona, Hugo 1969. *Luis Inclán, "El desconocido".* Cuernavaca: Ed. Manuel Quesada Brandi.

Azuela, Mariano 1947. *Cien años de novela mexicana.* México: Botas.

Bello, Andrés 1993. "La agricultura de la zona tórrida", en *Antología esencial.* Pról. y selec. José Ramos, notas Pedro Grases. Caracas: Biblioteca Ayacucho, pp. 25-33. [Original de 1826.]

Borges, Jorge Luis 1996. "Prólogo" [a las *Novelas ejemplares* de Miguel de Cervantes Saavedra], en *Prólogos con un prólogo de prólogos, Obras completas.* Buenos Aires: Emecé, vol. IV, pp. 45-47.

Cabrera, Luis 1974. *Diccionario de aztequismos.* México: Oasis.

Castro Leal, Antonio 1991. "Prólogo" a Manuel Payno, *Los bandidos de Río Frío.* 14a. ed. México: Porrúa, pp. vii-xii. ("Sepan Cuantos…", 3.)

Cuervo, Rufino José 1947. "Carta a don Francisco Soto y Calvo", en *El castellano en América.* Pról. Rodolfo W. Ragucci. Buenos Aires: Ed. El Ateneo, pp. 31-36. [Original de 1899.]

Díaz Ruiz, Ignacio 2001. "Ágapes, almuerzos y 'agachados' (Los paladares mexicanos en Payno)", en *Literatura mexicana del otro fin de siglo.* Ed. Rafael Olea Franco. México: El Colegio de México, pp. 327-337.

DRAE 2001. *Diccionario de la Real Academia Española.* 22a. ed. Madrid: Espasa-Calpe.

Echeverría, Esteban 1944. "Ojeada retrospectiva sobre el movimiento intelectual en el Plata desde el año 1837", en *Dogma socialista.* 2a. ed. Buenos Aires: Eds. Jackson, pp. 7-125. [Original de 1846.]

Fernández de Lizardi, Joaquín 1982. *El Periquillo Sarniento.* Pról., ed. y notas Felipe Reyes Palacios. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2 ts. [Original de 1830-1831.]

Ferreras, Juan Ignacio 1972. *La novela por entregas, 1849-1900.* Madrid: Taurus.

Gamboa, Federico 1914. *La novela mexicana* (Conferencia leída en la "Librería General" el día 3 de enero de 1914). México: Eusebio Gómez de la Puente, Editor.

—— 1995. *Mi diario I (1892-1896).* Intr. José Emilio Pacheco. México: Conaculta. [Original de 1908.]

Gamboa, Francisco Javier 1986. "De la significación de algunas voces obscuras, usadas en los minerales de la Nueva España", en *Comentarios a las ordenanzas de minas.* México: Casa de Moneda de México, pp. 490-501. [Original de 1761.]

García Icazbalceta, Joaquín 1899. *Vocabulario de mexicanismos: comprobado con ejemplos y comparado con los de otros países hispanoamericanos. Propónese además algunas adiciones y enmiendas a la última edición 12 del diccionario de la academia* (obra póstuma publicada por su hijo Luis García Pimentel). México: La Europea.

Glantz, Margo 2000. "Prólogo" a Manuel Payno, *Los bandidos de Río Frío.* Ed. Manuel Sol. México: Conaculta, t. 1, pp. 9-19.

González, Aníbal 1983. *La crónica modernista hispanoamericana.* Madrid: José Porrúa Turanzas.

González, Manuel Pedro 1951. *Trayectoria de la novela en México.* México: Botas.

González Peña, Carlos 1931. *Luis G. Inclán en la novela mexicana* (discurso pronunciado el 21 de agosto de 1931 al ser recibido el autor como Individuo de Número por la Academia Mexicana de la Lengua Correspondiente de la Española). México: Cvltura.

Guitarte, Guillermo I. 1991. "Del español de España al español de veinte naciones: la integración de América al concepto de lengua española", en *El español de América.* Eds. César Hernández, Germán de Granda y María del Carmen Hoyos. Valladolid: Consejería de Cultura y Turismo, Junta de Castilla y León, t. 1, pp. 65-86.

Guzmán, Martín Luis 1984. "Ángel de Campo", en *Obras completas.* México: Fondo de Cultura Económica, t. I, pp. 191-192.

Heath, Shirley Brice 1986. *La política del lenguaje en México: de la Colonia a la nación.* México: Instituto Nacional Indigenista.

Inclán, Luis G. 2005. *Astucia. El jefe de los hermanos de la hoja o los charros contrabandistas de la rama.* Ed., introd. y notas Manuel Sol. México: Universidad Veracruzana-Fondo de Cultura Económica, 2 ts. [Original de 1865-1866.]

Monsiváis, Carlos 1998. "Manuel Payno, México, novela de folletín", en *Del fistol a la linterna.* Coord. Margo Glantz. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 241-252.

Montes de Oca y Obregón, Ignacio 1913. "Introducción", en José María Roa Bárcena, *Obras poéticas.* México: Imprenta de Ignacio Escalante, t. 1, pp. 5-169.

Ocampo, Melchor 1978. *Idiotismos hispano-mexicanos,* en *Obras completas.* México: Eds. El Caballito, t. III, pp. 81-153. [Original de 1844.]

Olea Franco, Rafael (ed.) 2001. *Literatura mexicana del otro fin de siglo.* México: El Colegio de México.

Palazón Mayoral, María Rosa 2005. "José Joaquín Fernández de Lizardi. Pionero e idealista", en *La república de las letras. Asomos a la cultura escrita del México decimonónico.* Eds. Belem Clark de Lara y Elisa Speckman Guerra. México: Universidad Nacional Autónoma de México, vol. III, pp. 37-51. (Ida y Regreso al Siglo xix.)

Payno, Manuel 1928. *Los bandidos de Río Frío.* México: Ed. Manuel León Sánchez, 2 tomos.

—— 2000. *Los bandidos de Río Frío.* Ed. Manuel Sol, pról. Margo Glantz. México: Conaculta, 2 tomos.

Pimentel, Francisco 1903-1904. "Novelistas y oradores mexicanos", en *Obras completas.* México: Económica, vol. 5, pp. 259-503.

Pizarro, Nicolás 2005. *Compendio de gramática de la lengua española, según se habla en México; escrito en verso con explicaciones en prosa*, en *Obras III. Textos literarios y lingüísticos.* Ed. y notas Carlos Illades y Adriana Sandoval. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 311-391.

Porras Cruz, Luis 1950. *La vida y la obra de Luis G. Inclán.* Tesis doctoral. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Rama, Ángel 1984. *La ciudad letrada.* Hanover, Estados Unidos: Ediciones del Norte.

Reyes Palacios, Felipe 1982. "Prólogo a José Joaquín Fernández de Lizardi", en Joaquín Fernández de Lizardi, *El Periquillo Sarniento.* Pról., ed. y notas Felipe Reyes Palacios. México: Universidad Nacional Autónoma de México, vol. 1, pp. vii-xxxviii.

Roa Bárcena, José María 1862. *Leyendas mexicanas, cuentos y baladas del norte de Europa.* México: Ed. Agustín Masse-Librería Mexicana.

Rosenblat, Ángel 1962. *El castellano de España y el castellano de América. Unidad y diferenciación.* Caracas: Universidad Central de Venezuela. (Cuadernos del Instituto de Filología "Andrés Bello".)

Rubio, Darío 1940. *Refranes, proverbios y dichos y dicharachos mexicanos.* 2a. ed. corregida y aumentada. México: Ed. A. P. Márquez, 2 tomos.

Salado Álvarez, Victoriano 1931. "Respuesta", en Carlos González Peña, *Luis G. Inclán en la novela mexicana.* México: Cvltura, pp. 41-48.

Santamaría, Francisco J. 1974. *Diccionario de mexicanismos.* 2a. ed. México: Porrúa.

Sol, Manuel 2005. "Introducción", en Luis G. Inclán, *Astucia. El jefe de los hermanos de la hoja o los charros contrabandistas de la rama.* Ed., introd. y notas Manuel Sol. México: Universidad Veracruzana-Fondo de Cultura Económica, t. 1, pp. 11-60.

—— en prensa. "Introducción", en Manuel Payno, *Los bandidos de Río Frío.* Ed. crítica coord. por Margo Glantz. Madrid: ALLCA XX. (Colección Archivos.)

Stein, Barbara y Stanley Stein 1970. *La herencia colonial de América Latina.* Trad. Alejandro Licona. México: Siglo XXI Editores.

Staples, Anne 2001. "*Los bandidos de Río Frío* como fuente primaria para la historia de México", en *Literatura mexicana del otro fin de siglo.* Ed. Rafael Olea Franco. México: El Colegio de México, pp. 345-352.

TORREJÓN, ALFREDO 1991. "El castellano de América en el siglo XIX: creación de una nueva identidad lingüística", en *El español de América.* Eds. César Hernández, Germán de Granda y María del Carmen Hoyos. Valladolid: Consejería de Cultura y Turismo, Junta de Castilla y León, t. 1, pp. 361-369.
VALLE, JOSÉ DEL 2000. "Lingüística histórica e historia cultural: notas sobre la polémica entre Rufino José Cuervo y Juan Valera", en *La batalla del idioma: la intelectualidad hispánica ante la lengua.* Eds. José del Valle y Luis Gabriel Stheeman. Madrid-Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert, pp. 93-107.
ZAID, GABRIEL 1999. "Pepenadores de mexicanismos", *Letras Libres*, 5, pp. 20-23.

15. DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA: VARIACIÓN DIALECTAL ACTUAL

Yolanda Lastra
Universidad Nacional Autónoma de México
El Colegio de México

Introducción

Debido a la dificultad para distinguir lingüísticamente entre *lengua* y *dialecto* —como en seguida explicaremos— en este trabajo se hablará de la diversidad lingüística existente en México, tomando en consideración únicamente las lenguas indígenas y dejando de lado el español y las lenguas de inmigrantes llegadas después de la Conquista.

En primer lugar se repasarán someramente algunas de las definiciones de *dialecto* hechas por lingüistas, así como su manera de ver el cambio lingüístico. Nos detendremos en las nuevas propuestas metodológicas iniciadas por Labov, que revolucionaron el estudio de la variación, y señalaremos que existen estudios dialectales en las últimas décadas que difieren considerablemente de los de la geografía lingüística tradicional. Esos nuevos enfoques, sin embargo, no se han utilizado mayormente en este país.

Gracias a un estudio sobre la inteligibilidad interdialectal hecha por el Instituto Lingüístico de Verano (Egland 1978) se tiene un panorama general de la diversificación en las lenguas de México. La historia no aclara cómo se fueron diversificando las lenguas. Lo que sabemos se infiere por los estudios descriptivos de los idiomas actuales, un poco por algunos textos antiguos que por supuesto no se remontan más allá del siglo xvi, y por la arqueología, cuando los arqueólogos se arriesgan a proponer hipótesis sobre la lengua que hablaban los constructores de los sitios.

Los estudios sobre la diversificación dialectal en las lenguas de México son aún escasos. Nos referiremos a algunos sobre lenguas yutoaztecas y

otopames y haremos mención de otros sobre el zapoteco y el purépecha. Lo que se refiere a náhuatl y otomí se basa en trabajos propios, lo de las otras lenguas está tomado de la obra de diversos autores.

Vendryes (1950 [1923]) se enfrenta al problema de distinguir *lengua* de *dialecto* dando ejemplos. Entre una lengua y otra hay fronteras políticas, es fácil saber dónde acaba el francés y empieza el vasco o el bretón. Pero no pasa lo mismo tratándose de dialectos. ¿Dónde está la frontera entre el francés y el provenzal?, ¿entre el serbio y el búlgaro?, ¿entre el alto y el bajo alemán? En estos casos no se trata de dos lenguas que por hechos históricos están en contacto, sino de lenguas de un mismo origen que las circunstancias históricas han hecho que se diferencien. Hay un paso gradual entre una y otra y no una oposición tajante. El lingüista puede escoger rasgos para delimitar un dialecto de otro.

Una lengua es la forma lingüística idónea para todos los individuos de un mismo grupo social. Cada individuo lleva la lengua de su grupo y actúa sobre la de un grupo vecino en el cual se introduce. Junto con Meillet, Vendryes afirma que dentro de cada lengua hay tendencias a la fragmentación, pero también otra que lleva a la unificación.

Según Bloomfield (1933), las diferencias en el habla dentro de una misma comunidad se explican por las diferencias en la densidad de la comunicación. El habla de cada individuo es un resultado compuesto de lo que ha oído decir. Se puede afirmar que las diferencias en la densidad de comunicación dentro de cada comunidad de habla no sólo son personales e individuales, sino que la comunidad se divide en sistemas de subgrupos y que las personas dentro de un subgrupo hablan más entre ellas que con las de fuera de su subgrupo.

Hockett (1958), por su parte, señala que la lingüística descriptiva se ocupa del diseño de una lengua de una comunidad en un cierto momento haciendo a un lado las diferencias interpersonales e intergrupales. Tales diferencias se encuentran en cualquier lengua que se hable, puesto que los hábitos lingüísticos de cada individuo son diferentes de los de los demás. La dialectología sincrónica parte del estudio del idiolecto, los hábitos lingüísticos de un individuo en un momento dado. Una lengua es una colección de idiolectos más o menos parecidos; un dialecto es lo mismo, pero el grado de similitud entre los idiolectos de un dialecto es mayor que el de todos los idiolectos de una lengua. Todos hablamos un dialecto. El hecho de que una lengua en un estadio de su historia tenga diversidad dialectal no garantiza que los dialectos vayan a convertirse en lenguas separadas. La diversidad dialectal no implica que en algún periodo anterior la lengua haya sido uniforme. Un dialecto uniforme puede diferenciarse como sucede cuando algunos miembros del grupo emigran y otros per-

manecen en la comunidad original. Por otra parte, la diversidad dialectal puede permanecer estable por largo tiempo.

Campbell (1997) define dialecto como una variedad social o regional de una lengua, mutuamente inteligible con otras variedades de la misma lengua. Una lengua es una entidad lingüística mutuamente ininteligible con otras lenguas. Una familia lingüística es un grupo de lenguas que descienden de una misma lengua.

Los autores que hemos mencionado están todos de acuerdo en que la lengua cambia y que el cambio lingüístico desarrollado dentro de un grupo es el origen de la diversidad dialectal. Es decir, ven la relación entre un grupo social y una manera de hablar.

Martinet (1975) indica que las lenguas siguen funcionando a pesar de que cambian continuamente y explica que una fusión fonológica no sucede de golpe sino que va precedida de un debilitamiento gradual de la diferencia entre los dos fonemas. Puede haber una época en que diferentes sujetos hagan la distinción en algunas palabras y no en otras. Así, el niño oye unas veces un sonido, y otras otro y ya no puede concebir que haya una oposición. La gente no se da cuenta de los cambios fonológicos ni de los gramaticales. También se refiere al contacto con otras variedades como una causa posible de cambio lingüístico y afirma que la expansión de un rasgo es más factible si la configuración de la lengua receptora es semejante a la de la donadora. Cree que los cambios fonológicos surgidos dentro de la misma lengua están por lo menos parcialmente condicionados por el sistema fonológico, en tanto que los cambios que se producen por la influencia de otra lengua no se deben a una necesidad interna y que la tendencia hacia la imitación puede ser tan fuerte que triunfe sobre el sistema (pp. 39-40). Propone que cuando se describa una lengua se ponga atención a un solo estadio, pero sin renunciar a señalar las variaciones y a evaluar el carácter progresivo o recesivo de cada rasgo.

Con Martinet, quien fue uno de los maestros de Labov, nos acercamos a las ideas de este último, considerado hoy en día el fundador de la dialectología moderna. Durante el siglo XIX la lingüística se ocupó de la historia de las lenguas a través de textos escritos. Según la teoría expuesta por los neogramáticos los cambios fónicos no tenían excepciones. Los que se oponían a dicha teoría se dispusieron a encontrar pruebas de lo contrario en el estudio de los dialectos y así surgió la dialectología o más bien la geografía lingüística. Los dialectólogos recogían datos en comunidades rurales; generalmente los informantes eran campesinos que no habían vivido fuera de su comunidad. Se acostumbraba publicar los resultados de las encuestas en mapas. En los mapas se marcaban las diferencias en el habla de las diferentes comunidades trazando líneas llamadas isoglosas. Se encon-

tró que las isoglosas rara vez coincidían, o sea que en Europa en general (donde más se hicieron trabajos de ese tipo) había mucha heterogeneidad y se trató de relacionarla con la localización geográfica. Los opositores de los neogramáticos como Gilliéron argumentaron que los cambios se explicaban por medio de la difusión léxica. Es decir, que los cambios se llevan a cabo palabra por palabra, por lo que afirmaron que cada palabra tiene su historia.

En un artículo fundamental, Weinreich, Labov y Herzog (1968) esbozan su teoría sobre el cambio lingüístico. Las isoglosas se explican en términos sociales, políticos o geográficos. El cambio lingüístico empieza cuando una alternancia se generaliza dentro de un subgrupo. El origen del cambio es su aceptación por otros. La estructura lingüística incluye la diferenciación ordenada de hablantes y estilos en una comunidad. No toda la variabilidad y la heterogeneidad en la estructura de la lengua implica cambio, pero todo cambio implica variabilidad y heterogeneidad. La generalización del cambio lingüístico en toda la lengua no es uniforme ni instantánea, tiene que haber covariación de cambios asociados en periodos largos y se refleja en la difusión de isoglosas en el espacio geográfico. El cambio lingüístico se transmite dentro de la comunidad como un todo. Si hay discontinuidad en el cambio es porque lo hay en la comunidad, pero no se debe a discontinuidad entre padres e hijos. Los factores lingüísticos y sociales están interrelacionados. Las explicaciones que se limiten a uno u otro aspecto no podrán dar cuenta de las regularidades que se pueden observar en los estudios empíricos del comportamiento lingüístico.

Labov ha demostrado la validez de esta teoría del cambio en sus estudios sincrónicos del habla de Nueva York y de Filadelfia. Concibe a la lengua como un instrumento de comunicación. El cambio resulta en una pérdida de comprensión entre variedades que puede llevar a la ininteligibilidad mutua. La separación geográfica a la larga se convierte en separación lingüística, pero puede haber diferenciación social no asociada con la localización en el espacio. Se da por hecho que los mecanismos del cambio lingüístico son los mismos ahora que en el pasado; es lo que Labov llama el principio de uniformidad. Ciertamente se asume que la base fisiológica del lenguaje es la misma desde que se desarrolló el lenguaje. Hay diferencias en la organización social de los sitios, por lo que hay que tener cuidado para no hacer inferencias retroactivas, por ejemplo sobre sociedades preurbanas neolíticas. Hay pruebas que confirman la idea de Martinet (1955) acerca de que los efectos externos significativos son de tipo súbito (catastrófico), mientras que los cambios graduales son internos y surgen dentro de la comunidad. El cambio lingüístico se explica a través del cambio social, como ya había señalado Meillet.

Labov es un teórico del cambio lingüístico y a la vez ha desarrollado metodología que le permite estudiar el cambio en el tiempo con datos actuales que se correlacionan con la edad de los hablantes (tiempo aparente). Como él afirma, la geografía dialectal, la sociolingüística, la fonética y la lingüística histórica no se hubieran podido unificar hace un siglo, cuando no había grabadoras portátiles. Además, ahora se emplean métodos computacionales para el análisis instrumental de la onda sonora; se aplican métodos para el análisis multivariable de la variación lingüística; se examinan las impresiones subjetivas sobre pares mínimos que unos hablantes consideran iguales y otros no y se correlacionan con la emisión hecha por ellos mismos en grabaciones anteriores.

A mi juicio, la dialectología tradicional (desde Gilliéron) innovó hasta cierto punto al analizar datos de habla y no sólo de textos escritos, pero en general se recogían palabras aisladas en estilo formal y poquísima información sobre cuestiones gramaticales y no se diga de discurso. Además, el oído de los encuestadores era lo que proporcionaba el dato lingüístico. La dialectología que está surgiendo como resultado de los estudios de Labov parte del principio de que hay que analizar el habla espontánea y grabar largos trozos en conversaciones dirigidas, además de otros datos complementarios. Un informante por localidad no basta desde luego; se necesita recoger el habla de varias personas, hombres y mujeres de diversas edades, educación y condición social. Posteriormente se cuantifica el rasgo que se quiera estudiar y se aplican nuevos métodos matemáticos para el análisis.

Ha surgido ya una nueva dialectología que aplica nuevos métodos y que se interesa más en el estudio del habla de grandes urbes estratificadas socioculturalmente que en la distribución geográfica. Las variables que se encuentran se correlacionan con las diferencias sociales. Aún más reciente es el surgimiento de una geolingüística, como la llaman Chambers y Trudgill (1980), que complementa los datos lingüísticos con los avances de los geógrafos, desarrollando así modelos dinámicos de difusión que incluyen actitudes y redes comunicativas como variables independientes (Linn 1998, Chambers, Trudgill y Schilling-Estes 2002). Otra corriente que está surgiendo es unir las perspectivas tipológicas con las variacionistas (Kortmann 2004).

La variación dialectal en algunas lenguas de México

Después de haber revisado someramente las posibilidades de estudio que la variación lingüística nos ofrece hoy día, nos enfrentamos a la triste reali-

dad de lo que sabemos actualmente sobre la variación dentro de cada una de las lenguas de este país. El recién creado Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) se enfrenta también al problema de la diversidad para poder definir en dónde se hablan las lenguas. Se tienen los nombres hispanizados de grupos étnicos que supuestamente hablan la misma lengua, como zapoteco, totonaco, tarahumara, pero se sabe que en realidad casi cada grupo habla varias lenguas emparentadas que no son mutuamente inteligibles. Como se trata de las lenguas de un solo país, no hay el recurso de utilizar fronteras políticas para delimitar las lenguas. Además, como casi no existe la estandarización, tampoco se puede afirmar que tal o cual dialecto se habla en una comunidad a la que se le sobrepone una lengua estándar. Nos quedamos, entonces, con el criterio de la inteligibilidad mutua. Si los hablantes de la variedad A y los de la variedad B se entienden es porque hablan la misma lengua.

Sin embargo, se ha comprobado que dicho criterio es muy relativo. La comprensión a menudo no es mutua, sino que los hablantes de A pueden entender a los de B pero éstos no entienden a los de A. En otros casos, aunque exista similitud estructural entre los dialectos, los hablantes declaran no entender el habla de sus vecinos debido a alguna enemistad. La actitud resulta ser un factor muy importante al tratar de determinar la inteligibilidad.

Como los investigadores pueden equivocarse cuando piensan que dos dialectos son inteligibles entre sí y preguntar a los hablantes resulta riesgoso porque algunos presumen de entender a cualquiera y otros se rehúsan a declarar que entienden el dialecto vecino, algunos lingüistas del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) decidieron hacer pruebas de comprensión. Grabaron un relato que no fuera tradicional en cada uno de los sitios a estudiar; elaboraron 10 preguntas en el habla del lugar; 10 hablantes escucharon el relato; se calificaron las respuestas como correctas o incorrectas. Si el porcentaje de respuestas correctas fue de 80% o más se consideró que los dialectos son mutuamente inteligibles.

A sabiendas de que habría errores porque los hablantes supieran otras lenguas o por sus actitudes negativas, las pruebas se hicieron en más de cuatrocientos sitios. Los resultados mostraron que la inteligibilidad no es simétrica. Además, aunque los hablantes de A entiendan a los de B y los de B a los de C, se dan casos frecuentes de que A y C no se entiendan. Se trató de agrupar los dialectos de manera que hubiera un sitio central cuya habla fuera comprendida por hablantes de varios sitios. Es decir, el sitio central es un punto focal y generalmente coincide con un centro comercial o religioso de cierta importancia. El número de grupos así determinados se da en la tabla 1.

TABLA 1. *Número de grupos en cada complejo lingüístico*

Zapoteco	38	Mazateco	6
Mixteco	29	Chatino	5
Náhuatl	19	Popoloca	5
Chinanteco	14	Tarahumara	4
Mixe	11	Tepehua	3
Otomí	7	Tepehuán del sur	2
Totonaco	7	Pame del norte	2

Fuente: Suárez (1983).

Estos resultados no representan el número de lenguas. El hecho de que los hablantes de cada sitio entiendan a los de la variedad central no significa que la comprensión sea mutua, y aunque varios dialectos se clasifiquen en el mismo grupo esto no garantiza la inteligibilidad entre cada uno de ellos.

El trabajo del ILV sobre la inteligibilidad fue un gran adelanto para demostrar que hay una diversidad lingüística sumamente compleja en el país. Por otra parte, se han hecho estudios dialectológicos dentro de cada complejo lingüístico que ingenuamente los no lingüistas identifican con una lengua. Como ya se ha dicho, me referiré en primer término a las lenguas yutoaztecas.

Diversidad en algunas lenguas yutoaztecas

En la Universidad de Sonora se estudia la rama sonorense de la familia yutoazteca. Se trató de dilucidar si el yaqui y el mayo son una lengua o dos y se confirmó lo que había observado Lionnet (1977): la existencia de una clara frontera dialectal entre la zona yaqui y la mayo. Los procesos de variación entre yaqui y mayo según Moctezuma y López (1990) no son muchos ni sistemáticos. Según ellos son tendencias, lo que sospecho que podrían ser cambios en proceso. Ellos mismos afirman que los cambios son recientes, aunque en los primeros contactos con los españoles ya se hablaba de una distinción entre yaquis, mayos y tehuecos. La variedad hablada por los tehuecos ya se extinguió.

Entre los ejemplos que dan de variación léxica están:

Glosa	*Mayo*	*Yaqui*
basura	čúkki	sánkua
ropa	sánko	tahóʔori
dedo	súttu	mampúsia

Dentro de la variación fonológica, hay pérdida de /r/ y de /i/ en yaqui; /e/ en mayo corresponde a /a/ en yaqui; /r/ de mayo corresponde a /h/ en yaqui; /ss/ en mayo corresponde a /sii/ con cantidad vocálica compensatoria, y el acento en la primera sílaba del mayo aparece en la segunda del yaqui, como se puede ver en los ejemplos de la tabla 2.

Tabla 2. *Variación fonológica entre yaqui y mayo*

Glosa	*Mayo*	*Yaqui*
grande	bwé'uru	bwé'u
odiar	ómtia	omta
yo	ínepo	inapo
viuda negra	húbare	húbahe
gato	míssi	miísi
jinetear	támahte	tamáhte

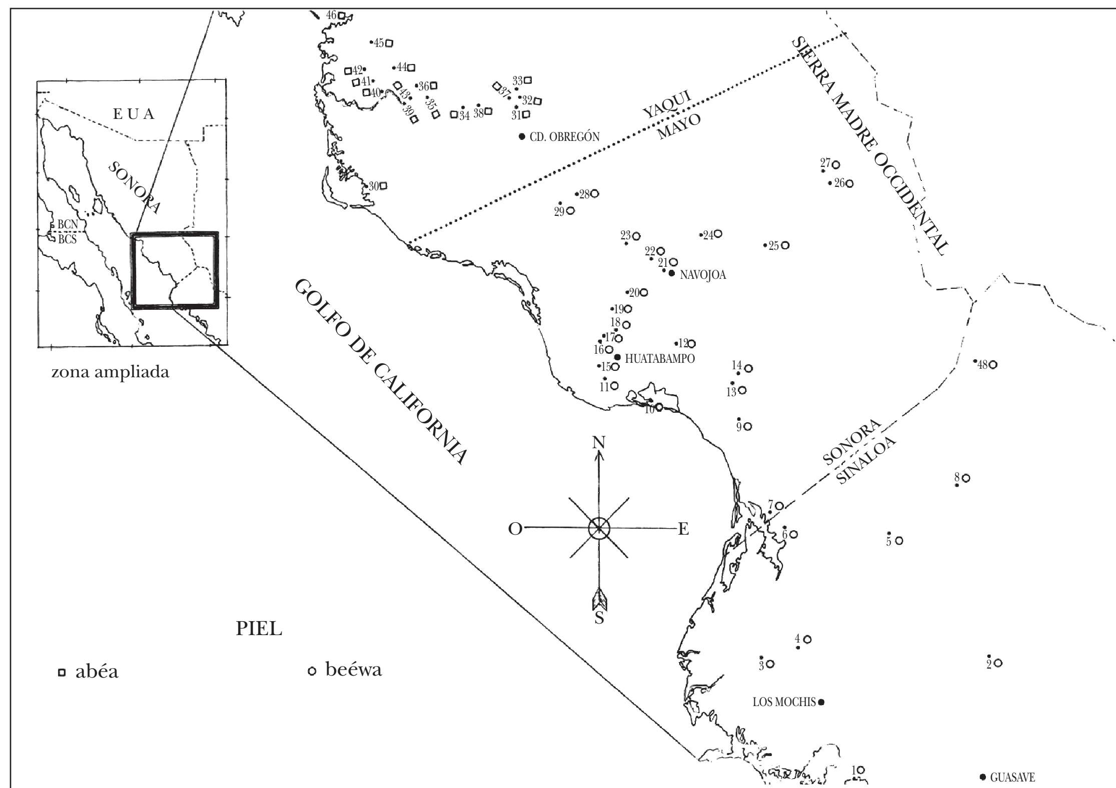
Sin embargo, las variaciones ilustradas no son sistemáticas. Por ejemplo, en mayo también hay consonantes geminadas que en yaqui se dan con vocal larga: mayo: wókki *vs* yaqui: woóki 'pies'. Sí es frecuente la elisión de /r/ intervocálica en yaqui y también se eliden /y/, /w/ y /ʔ/. Al parecer /r/ cambia a saltillo y después se pierde.

Los autores encontraron que el mayo se subdivide en tres variedades: la del valle de Sonora, la de la sierra del mismo estado y el mayo de Sinaloa. El yaqui no muestra variaciones importantes.

En el mapa 1 se ejemplifica una isoglosa clara entre el yaqui y el mayo con la palabra para 'piel', /béa/ en yaqui y /beéwa/ en mayo. Los números corresponden a las siguientes comunidades encuestadas:

1. Cerro Cabezón
2. La Playita
3. Las Crucesitas
4. Los Goros
5. Tehueco
6. Bacorehuis
7. Aylampo
8. Capomos
9. Sirebampo
10. Yavacos
11. Etchoropo
12. Buáyums
13. Jopopaco
14. Chucahaqui
15. Júpare
16. Huichaca
17. Tres Cruces
18. Carrizal
19. Guayparín
20. San Pedro
21. Tetanchopo
22. Del Padre
23. Bacame
24. Jíjiri
25. Osobampo
26. Vado Cuate
27. Nahuibampo
28. Etchohuaquila
29. Buáraje
30. Bahía de Lobos
31. Cócorit
32. Tajimora
33. Estación Corral
34. Bataconcita
35. Compuertas Torín
36. Estación Vicam
37. Guamúchil
38. Loma de Bácum
39. Vicam pueblo
40. Pótam
41. Páhum
42. Huírivis
43. Casas Blancas
44. Estación Oroz
45. Pitahaya
46. Las Guásimas
47. Guasimitas
48. Baca

Mapa 1. *Isoglosa que muestra la diferencia entre yaqui y mayo*



Fuente: López y Moctezuma (1994).

En la tabla 3 se dan ejemplos de variación entre los tres dialectos del mayo.

TABLA 3. *Variación fonológica en mayo*

Glosa	*Mayo de Sonora*	*Mayo de Sinaloa*	*Mayo de la sierra*
Tildío	túibici	tuˆbiri	tüibiri
Semilla	bácia	báccia	bácia
Espinilla	gokótta	gokóta	gokóta
Corazón	hiápsi	hiépsi	hiápsi

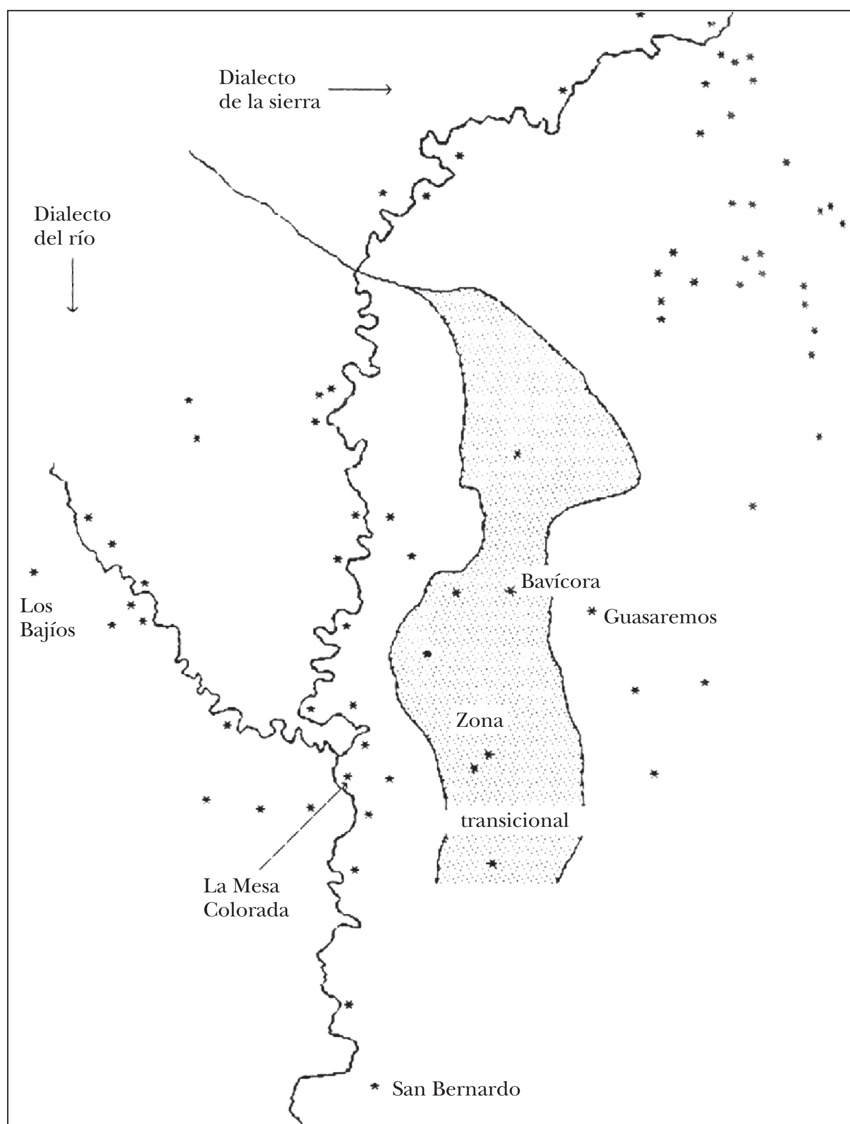
Por los datos expuestos en tres trabajos de López Cruz y Moctezuma (1990, 1991, 1994), resulta evidente que hay variación en el habla cahita, pero que ésta es reciente. No sorprende que, como ellos señalan, haya habido dudas en cuanto a la clasificación del mayo y el yaqui como dos lenguas distintas, aunque estrechamente relacionadas, o como una sola lengua con dos dialectos claramente diferenciados. Concluyen que se trata de dos lenguas distintas con un desarrollo histórico divergente acentuado por la colonización y el contacto con la sociedad colonial y la mestiza del México independiente (1991, p. 82). Al respecto, algunos hablantes afirmaron que hay inteligibilidad mutua entre yaqui y mayo, aunque señalaron algunas diferencias. Un informante dijo: "Sí se entiende bastante bien, son casi lo mismo"; en cambio un mayo contó que una vez habló con un yaqui y no se entendieron y tuvieron que platicar en castilla (1991, p. 83).

Ahora pasemos a la variación dialectal del guarijío, otra lengua taracahita ubicada al norte del área yaqui, hablada en las faldas y en las partes altas de la Sierra Madre Occidental, a ambos lados de la frontera entre Chihuahua y Sonora (Miller 1994). En esta lengua hay dos dialectos, el de la sierra y el del río. El río Mayo cruza la zona montañosa de este a oeste y luego vira hacia el sur. En el mapa 2 se señala la ubicación de las comunidades encuestadas por Miller, así como la de los dos dialectos y la zona de transición entre ambos.

Según Miller, en el dialecto del río hay una zona de transición que presenta algunos rasgos del dialecto de la sierra. Debido a razones económicas, ha habido migración y sólo queda una comunidad, Bavícora, en esta zona. Comparativamente, el área del dialecto de la sierra ha sido la más estable, con poco movimiento de población.

Las dos diferencias fonéticas de mayor importancia entre los dos dialectos son: *1*) el cambio de oclusivas sordas a sonoras en algunos contextos del dialecto de la sierra, y *2*) la pérdida de las glotales /ʔ/ y /h/ en algu-

Mapa 2. *Los dialectos del guarijío*



Fuente: Miller (1994, p. 206).

nos contextos en el dialecto del río. Las oclusivas /p/ y /k/ se sonorizan entre vocales en el dialecto de la sierra si la vocal que les sigue es átona, por ejemplo /kepaní/ en el dialecto del río y /kebaní/ en el de la sierra. Las glotales se pierden en el dialecto del río, que es el que innova, si la sílaba que sigue no tiene acento: 'llueve' es *yuʔkuná* en el dialecto de la sierra y *yukuná* en el del río.

Entre las 23 diferencias léxicas señaladas por el autor, se encuentran las tres siguientes, que los hablantes notan, mientras que nunca hacen comentarios sobre las diferencias fonológicas o gramaticales:

Río	*Sierra*	*Glosa*
nelói	paʔwí	agua
takarí	teméi	tortilla
tekipána	inócari	trabajo

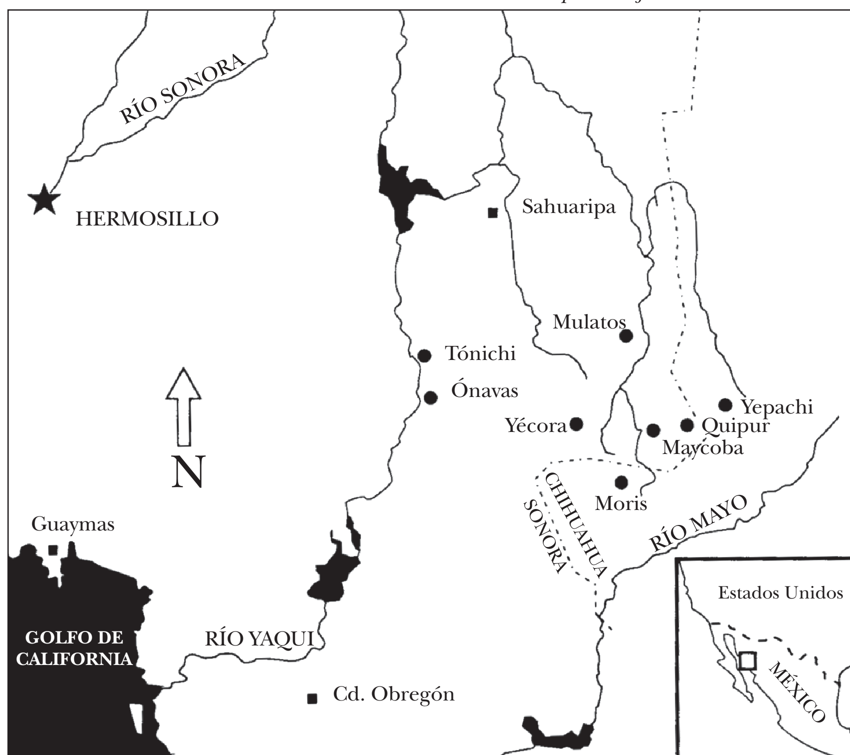
Entre las seis diferencias gramaticales señaladas por Miller (había 10 preguntas al respecto en su cuestionario) están las dos siguientes: en el dialecto del río hay dos pronombres para la segunda persona, /muú/ singular y /emé/ plural, mientras que en la sierra se ha perdido el plural. En la sierra hay dos sufijos para el futuro, /-ma/ singular, /-po/ plural, mientras que en el río se utiliza solamente /-ma/ tanto para singular como para plural. Es interesante que en el primer caso el de la sierra sea el dialecto que innova, mientras que en el segundo el del río sea el innovador. En los ejemplos fonológicos también se nota que hay innovaciones en ambos dialectos, y algo parecido sucede en los 23 ejemplos léxicos, sólo que no siempre se sabe la etimología de las palabras. En todo caso, se ve que no hay un área focal.

Por su parte, Escalante (1994), basándose en un trabajo de Lionnet (1977), considera que hay tres dialectos en el guarijío, el occidental, el central y el norteño. El autor señala la variación fonológica entre el occidental y el central en un pequeño número de palabras, pero no trata el norteño. Por ejemplo, hay glotalización de vocal, sonorización de oclusivas sordas y cambio de /r/ a /l/. Véase la tabla 4.

TABLA 4. *Ejemplos de variación fonológica en guarijío según Escalante (1994)*

Glosa	*Guarijó occidental*	*Guarijío central*
mamá	yeyé	yeʔyé
gallina	totorí	toʔtolí
antier	tapaná	tabaná
noche	túkago	tugagó

Mapa 3. *Localización de los sitios de pima bajo*



Fuente: Estrada (1994b, p. 224).

Zarina Estrada (1992, 1994a, 1994b, 1996) ha estudiado la variación dialectal en pima bajo, que se habla actualmente en la zona central de la Sierra Madre Occidental de Sonora y Chihuahua (mapa 3). Otros investigadores habían señalado la posibilidad de que existieran dos variedades lingüísticas, una en la zona de Ónavas (variedad ya extinguida) y otra en la sierra, a su vez dividida en el dialecto de Yécora (Sonora) y Yepachi (Chihuahua).

Al analizar el ensordecimiento o pérdida de vocales finales se notó que Yepachi es más conservador que Yécora porque conserva más vocales finales, como se observa en la tabla 5.

TABLA 5. *Variación fonológica en Yécora y Yepachi*

Glosa	*Yécora, Sonora*	*Yepachi, Chihuahua*
perro	gogs, gogis	gogosi, gogosI
gato	mis, mihis	mihisa
coyote	ban	bana, banA
venado	siik	sika, siikA
mi mamá	iñ yaad	iñ yaad
boca	tɨñ	tɨñi

Fuente: Estrada (1996).

En el habla de Yepachi, Chihuahua, se demuestra que las diferencias entre vocales largas y cortas no pueden atribuirse a la distribución geográfica, sino a la edad de los informantes. Las largas se utilizan más por las personas mayores, en tanto que los jóvenes ya casi no hacen la distinción. El habla de Yepachi no se puede comparar con la de Yécora y Maycoba, Sonora, puesto que en esos sitios casi siempre se eliden las vocales finales.

Se encontraron unas cuantas diferencias léxicas, algunas de las cuales tienen que ver con procesos fonológicos; préstamos del español, como en el caso de 'siete' y 'colibrí'; formas que denotaban diferentes variedades de calabaza que probablemente se han vuelto genéricas. Los datos aparecen en la tabla 6.

TABLA 6. *Variación léxica en pima bajo*

Glosa	*Yécora, Sonora*	*Maycoba, Sonora*	*Yepachi, Chichuahua*
caballo	kaw(a)	ka(a)u	kavlioke
gato	mihis, mič	mihis	mi(s)ča
pequeño	lii	lii	lyii
vaca	vak(e)s	vakis	vakasi
pima	oob	oob	oobA
siete	sieet	sieet	visañe
colibrí	lyihuuhuk	čuparoos	vipače
calabaza	im, ʔima	im, iima	baaboly
semilla	kai, semiya	isik, kai	kair(a)
estrella	saavak	siava(k)	siʔovik
tabaco	vivar	vivar, sigar	vivarA

Fuente: Estrada (1994b).

Como señala Estrada, en el pima bajo existen diferencias dialectales, pero hay un fuerte grado de variación intradialectal, lo que probable-

mente es típico de pequeños asentamientos dispersos cuyos habitantes se reúnen únicamente en las festividades que celebran. Según la autora, Miller describió una situación semejante para los dialectos del shoshoni. Entre este tipo de sociedades no hay dialectos de prestigio ni menos una lengua estándar, por lo que es difícil identificar dialectos específicos.

En seguida nos referiremos al náhuatl, la lengua yutoazteca de mayor extensión y de mayor número de hablantes. Los datos que aquí se presentan están tomados principalmente de Lastra (1986). Con el fin de determinar si había o no áreas dialectales en el náhuatl diseñamos un cuestionario provisional Leonardo Manrique, Jorge A. Suárez y yo en enero de 1974. Después de que se aplicaron 26 encuestas —principalmente Suárez y Lastra— se revisó el cuestionario eliminando lo que parecía ser uniforme en toda el área y añadiendo entradas sobre sintaxis. El cuestionario final consta de 431 preguntas. Con 381 de ellas se obtienen sustantivos, pronombres, adjetivos, adverbios y diversas formas verbales; 14 tienen por objeto obtener pares mínimos para detectar cantidad, y las restantes se refieren a sintaxis.

La red de puntos se hizo tratando de incluir una muestra de todas las regiones donde sabíamos que aún se hablaba la lengua, procurando incluir por lo menos un punto de cada uno de los grupos que aparecieron en el estudio de inteligibilidad del ILV. También se trató de que los puntos tuvieran una distribución relativamente uniforme y de que potencialmente algunos coincidieran con posibles límites de áreas o subáreas dialectales. Como en algunos sitios que hubieran resultado interesantes ya no se hablaba la lengua, en algunas regiones la red resultó más tupida que en otras. La localización geográfica aproximada de los 93 sitios se da en el mapa 4, que sirve también para señalar las áreas dialectales propuestas.

Hubo 23 encuestadores, los cuales seleccionaron su propio informante, pero la mayor parte de las encuestas fueron hechas y grabadas por lo menos parcialmente por Valiñas y Lastra. Después de revisar los cuestionarios para eliminar errores y rectificar la transcripción al escuchar las cintas, elaboré mapas de trabajo. Se decidió por razones presupuestales no publicar los mapas, es decir, no hacer un atlas, pero sí publicar los datos en su totalidad, además de ordenarlos según lo que revelaban, o sea diferencias fonológicas, léxicas o gramaticales.

Las áreas dialectales no se perfilan claramente: las isoglosas nunca coinciden; en algunos casos es tanta la variación que es difícil tomar decisiones. El criterio principal para constituir las áreas y subáreas fue que hubiera rasgos comunes en una zona continua y que éstos no se dieran en zonas adyacentes. Lo que se señala son rasgos comunes, sin que esto implique necesariamente una conexión histórica. Está por hacerse una

historia externa del náhuatl que aclare su distribución actual. Se sabe que antes de la llegada de los españoles había habido expansión del náhuatl, sobre todo a raíz de las conquistas aztecas, existiendo bilingüismo en las capas altas de la sociedad. La conquista interrumpió en cierta forma el desarrollo normal de los hechos históricos. Los españoles difundieron el náhuatl utilizándolo para el gobierno, como lo habían hecho los aztecas, aun en regiones que estos últimos no dominaron y llevando a menudo hablantes de la lengua cuando fundaban nuevos pueblos. Los misioneros procuraban utilizar las lenguas nativas para la evangelización, pero casi todos aprendían el náhuatl además de la lengua local y lo utilizaban cuando los indios tenían aunque fuera conocimiento pasivo del náhuatl.

Se proponen entonces las siguientes áreas y subáreas dialectales, distribuidas como aparecen en el mapa 4:

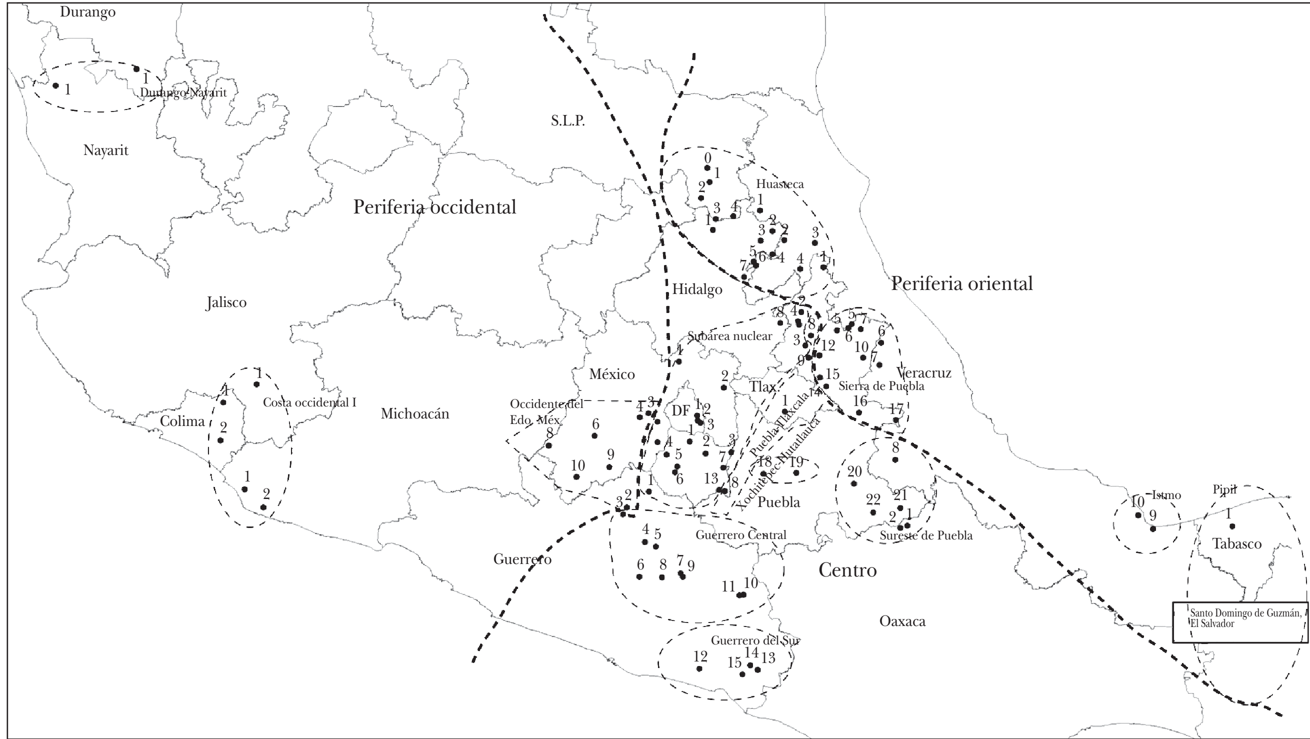
1. Periferia occidental
   1.1. Costa occidental
   1.2. Occidente del Estado de México
   1.3. Durango-Nayarit

2. Periferia oriental
   2.1. Sierra de Puebla
   2.2. Istmo
   2.3. Pipil

3. Huasteca

4. Centro
   4.1. Subárea nuclear
   4.2. Puebla-Tlaxcala
   4.3. Xochitltepec-Huatlatlauca
   4.4. Sureste de Puebla
   4.5. Guerrero central
   4.6. Sur de Guerrero

Mapa 4. *Áreas y subáreas dialectales del náhuatl*



A continuación se hace un resumen de los rasgos que motivaron la clasificación en cuatro áreas, insistiendo en que no todos los rasgos aparecen en todos los puntos (véase Lastra, 1986, pp. 190-232 para los rasgos de las subáreas y una explicación detallada):

1) Periferia occidental con tres subáreas que incluyen los siguientes puntos:

Costa occidental
- Tuxpan, Jal. (Tux.)
- Suchitlán (Col. 1)
- Ixtlahuacán, Col. (Col.2)
- Ostula, Mich (Mich.1)
- Pómaro, Mich (Mich. 2)

Durango-Nayarit
- Mezquital, Dgo. (Dgo.)
- Acaponeta, Nay. (Nay.)

Occidente del Estado de México
- San Pedro Tultepec, Méx. (Méx. 3)
- Totocuitlapilco, Mex. (Méx. 4.)
- Ostotilpan, Méx. (Méx. 6)
- Acatitlán, Tejupilco, Méx. (Méx. 8)
- Pozontepec, Sultepec, Méx (Méx. 9)
- Coatepec, Tlatlaya, Méx. (Méx. 10)
- Coatepec Costales. Gro. (Gro. 2)

Los rasgos fonológicos de la Periferia occidental son: /l/, ausencia de cantidad vocálica, /a/ en /yakacol/ 'nariz', [ulul] 'olote', /muči/ 'todo', /nikcak^{w}ak/ 'cerré'; rasgos gramaticales: /no*ɨ*sti/ 'mi uña', /n*oo*-mel/ 'mi hueso', /numela(l)/ 'mi metate', /yewan-tin/ 'ellos'; /nimo-/ 1ª p sing del refl., /noštololo/ 'mi ojo', continuativo /-tika/ (mapa 6), ausencia de direccionales, ausencia de /-ni/ para el condicional; dos formas léxicas diagnósticas: /teṣ̌uṣ̌li/ 'fuego', /č̣ino/ 'quemar', además de otras típicas pero no exclusivas.

2) Periferia oriental. Esta área se ha dividido en tres subáreas como sigue:

Sierra de Puebla
- Chilocoyo, Huehuetla, Pue. (Pue. 5)
- Reyes de Vallarta, Tuzamapan, Pue. (Pue. 6)
- Ayotoxco, Pue. (Pue. 7)
- Chignautla. Pue. (Pue. 10)
- San Nicolás, Tetela de Ocampo, Pue. (Pue. 12)

Contla, Zautla, Pue. (Pue. 13)
Ixtacamaxtitlán, Pue. (Pue. 14)
Chapas, Libres, Pue. (Pue. 15)
Chilchotla, Saltillo, Pue. (Pue. 16)
Chichiquila. Pue. (Pue. 17)
Tecuantepec, Zozocolco, Ver. (Ver. 5)
Tlapacoyan. Ver. (Ver. 6)
San Miguel Tlalpualan, Altotonga, Ver. (Ver. 7)

Istmo

Mecayapan, Ver. (Ver. 9)
Pajapan, Ver. (Ver. 10)

Pipil

Santo Domingo de Guzmán, El Salvador (Sal. 1)
San Felipe Río Nuevo, Cárdenas, Tab. (Tab. 1)

Sus rasgos fonológicos son: /t/ /ehekat/ 'viento', /i/ en /tit/ 'fuego' y /tišti/ 'masa', /e/ inicial /esti/ 'sangre' (mapa 5), /toto*nik*/ 'caliente', /ṣ̌oṣ̌owik/ 'crudo'; rasgos gramaticales: carencia del absolutivo -(l)i en palabras como taškal 'tortilla', la secuencia /oi/ en el posesivo de 1a. persona en 'mi ojo', ausencia del prefijo /o-/ para el pretérito; siete formas léxicas, entre ellas /sesek/ 'frío' y /nimayana/ 'tengo hambre'.

3) Huasteca. Comprende los siguientes puntos:

Cuatlamayán, S.L.P. (SLP 0)
Coxcatlán (S.L.P. 1)
Xilitla (S.L.P. 2)
Tlanepantla, Tamazunchale (S.L.P. 3)
Chapulhuacanito, Tamazunchale (S.L.P. 4)
Acatlahapa (La Reforma) Tepehuacán de Guerrero, Hgo. (Hgo.1)
Cuautenáhuatl, Huautla, Hgo. (Hgo. 2)
Hueyati, Yahualica, Hgo. (Hgo. 3)
Xoxiatipan, Hgo. (Hgo. 4)
Cuamelco, Tianguistengo, Hgo. (Hgo. 5)
Chinancáhuatl, Zacualtipan, Hgo. (Hgo. 6)
Zahuastipán, Metzquititlán, Hgo. (Hgo. 7)
Monte Grande, Platón Sánchez, Ver. (Ver. 1)
Chicontepec, Ver. (Ver. 2)
Buenos Aires, Álamo. Ver. (Ver. 3)
Ixtlahuacán de Madero, Ver. (Ver. 4)
Metlatoyuca (Las Balsas), Francisco Z. Mena, Pue. (Pue. 1)

La Huasteca comparte los siguientes rasgos fonológicos con el Centro: /tl/, /-k/, cantidad vocálica; otros rasgos fonológicos presentes son:

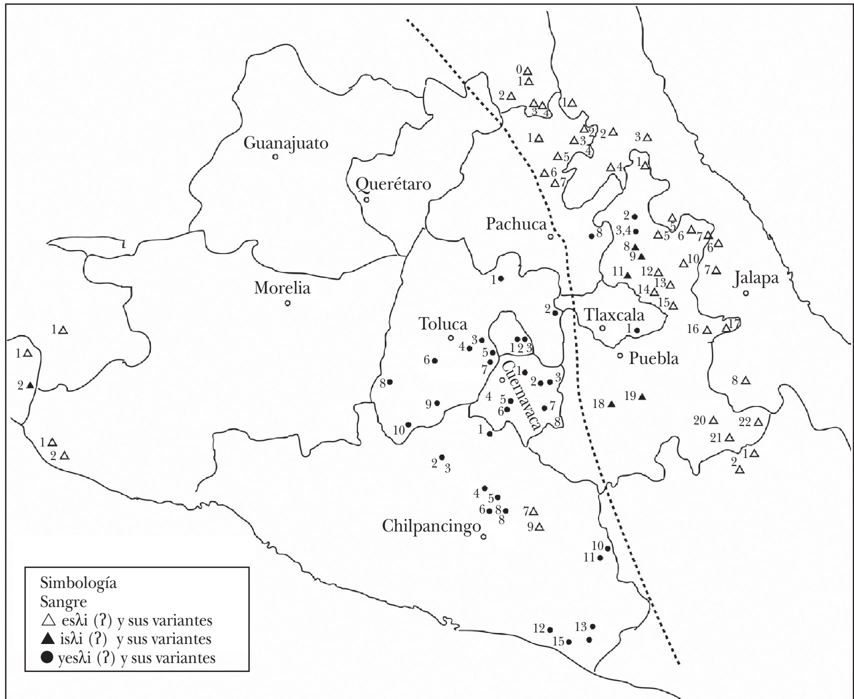
/ahakatl/ ‘viento’, /tlitl/ ‘fuego’, /estli/ ‘sangre’ (mapa 5), /nitlanki/ ‘terminé’, /palanki/ ‘se pudrió’, /totonik/ ‘caliente’; rasgos gramaticales: /na/ ‘yo’, /ta/ ‘tú’, /ya(ʔ)/ ‘él’, /n*oi*šteyol/ ‘mi ojo’, plural de ‘cerros’ /tepe*tini*/ (exclusivo, en tres puntos), /ni-meč-makak/ ‘se lo di a ustedes’, continuativo /-tok/ (mapa 6), /-an, -in/ 2ª p. pl. suj., /nicopel*ti*hki/ ‘lo endulcé’, /temo*yaya*/ ‘cuando bajaba’, /tlak^{w}ahki/ ‘comió’, /patlanki/ ‘voló’, ausencia del prefijo /o-/ en /mihki/ ‘murió’, /tlake/ ‘qué’, /eltok/ ‘está’ (inanimado) *vs.* /istok/ ‘está’ (animado). Este contraste es exclusivo de la Huasteca. Rasgos léxicos: hay 29 exclusivos de la Huasteca, entre ellos /palač/ 'guajolote', /coʔcoʔ/ ‘murciélago’ (mapa 7).

4) Centro. El Centro es un área innovadora. Sus innovaciones se difunden por zonas de diversos tamaños. La falta de homogeneidad dentro del Centro puede deberse a que las innovaciones se difundieron muy poco. El Centro se puede subdividir en seis subáreas de la siguiente manera:

Subárea nuclear
- Acaxochitlán, Hgo. (Hgo. 8)
- San Agustín Atlihuacan, Xicotepec, Pue. (Pue. 2)
- Xilocuautla, Huauchinango, Pue. (Pue. 3)
- Cuacuila, Huauchinango, Pue. (Pue. 4)
- Coyotepec, México (Méx. 1)
- San Jerónimo Amanalco, Texcoco, México (Méx. 2)
- Jalatlaco, Méx. (Méx. 5)
- Ocuilan, Méx. (Méx. 7)
- San Francisco Tlalnepantla, Xochimilco, D.F. (D.F. 1)
- Milpa Alta, D.F. (D.F. 2)
- Santa Ana Tlacotenco, Milpa Alta, D.F. (D.F. 3)
- Tepoztlán, Mor. (Mor. 1)
- Tetelcingo, Cuautla, Mor. (Mor. 2)
- Hueyapan, Tetela del Volcán, Mor. (Mor. 3)
- Cuentepec, Temixco, Mor. (Mor. 4)
- Atlacholoaya, Xochitepec, Mor. (Mor. 5)
- Xoxocotla, Puente de Ixtla, Mor. (Mor. 6)
- Amilcingo, Jantetelco, Mor. (Mor. 7)
- Axochiapan, Mor. (Mor.8)
- Tlamacazapa, Taxco, Gro. (Gro. 1)

Puebla-Tlaxcala
- Jilotzingo, Zacatlán, Pue. (Pue. 8)
- Zacatlán, Pue. (Pue. 9)
- Aquixtla, Atexca, Pue. (Pue. 11)

Mapa 5. *Yestli /estli 'sangre'*



Redibujado de Lastra (1986).

San Pedro Tlalcuapan, Santa Ana Chiautempan, Tlax. (Tlax.)

Xochiltepec-Huatlatlauca

San Miguel Ayotla, San Francisco Xochiltepec, Pue. (Pue. 18)

Huatlatlauca, Pue. (Pue. 19)

Sureste de Puebla

Coapan, Tehuacán, Pue. (Pue. 20)

Zoquitlán, Pue. (Pue. 21)

San José Miahuatlán, Pue. (Pue. 22)

Teopoxco, Oax. (Oax. 1)

San Bernardino Teotiltlán, Oax. (Oax. 2)

Rafael Delgado (antes San Juan del Río), Ver. (Ver. 8)

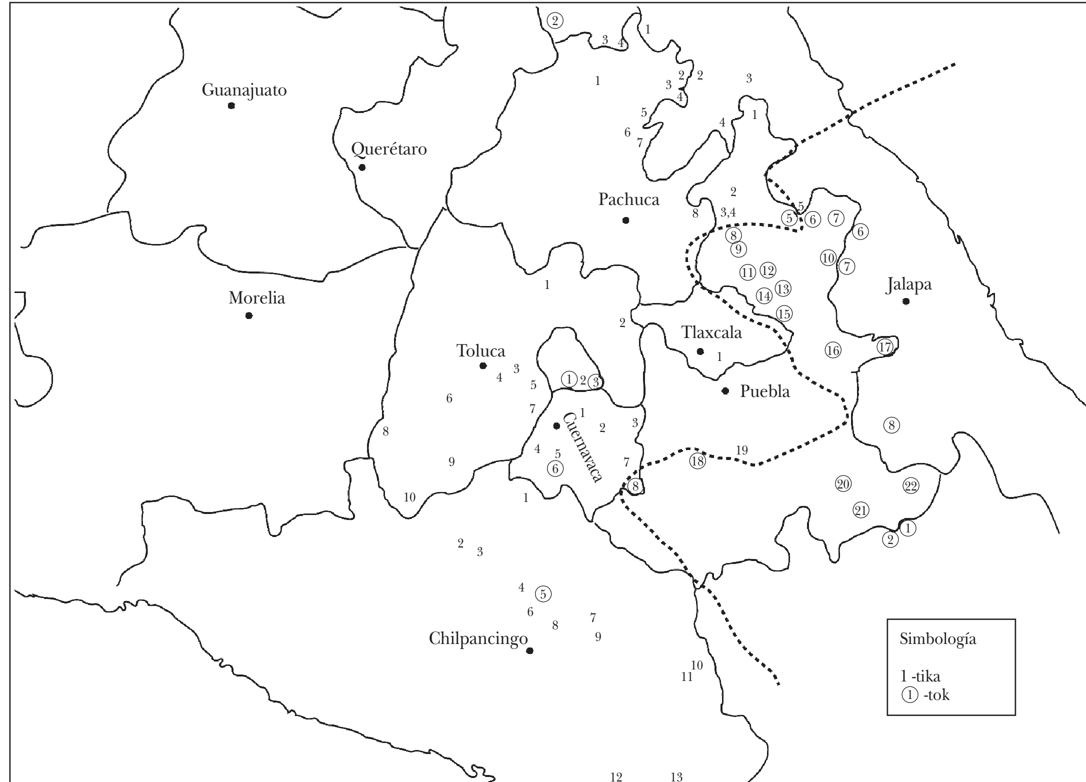
Guerrero central

Chilacachapa, Cuetzala del Progreso, Guerrero (Gro. 3)

Xalitla, Tepecuacuilco, Gro. (Gro. 4)

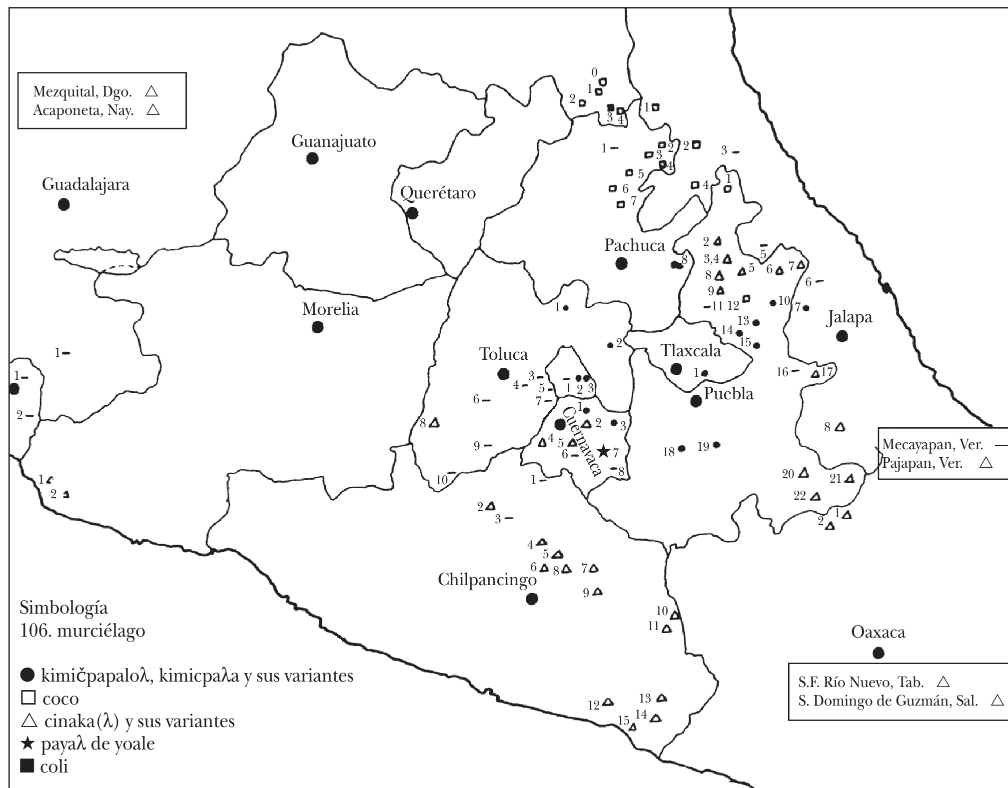
San Agustín Oapan, Tepecuacuilco, Gro. (Gro. 5)

Mapa 6. *Continuativo: -tika/-tok*



Redibujado de Lastra (1986).

Mapa 7. *Variantes léxicas para 'murciélago'*



Fuente: Lastra (1986).

Huitziltepec, Zumpango del Río, Gro. (Gro. 6)
Zitlala, Gro. (Gro. 7)
Atliaca, Tixtla, Gro. (Gro. 8)
Acatlán, Chilapa, Gro. (Gro. 9)
Xalatzala, Tlapa, Gro. (Gro. 10)
Xalpatlahuac, Gro. (Gro. 11)
Sur de Guerrero
Cuautepec, Gro. (Gro. 12)
Santa María Acatepec, Ometepec, Gro. (Gro. 13)
Quetzalapa, Azoyú, Gro. (Gro. 14)
Macahuite y Zoyatlán Gro. (Gro. 15)

Los principales rasgos centrales fonológicos son: ausencia de /-n/ final, presencia de /k/ final, cantidad vocálica, forma /yeyekatl/ para 'viento', /e/ en /tletl/ 'fuego' y en tleštli 'masa', /a/ en /yakacol/ 'nariz', /k^w/ *vs.* una labial en /k^{w}awitl/ 'árbol', /a/ en /miak/ 'mucho', /y/ inicial en /yestli/ 'sangre', etc. (véase el mapa 5), /asili/ 'liendre' (con /i/ y sin /t/), /noči/ 'todo', toto*nik* 'caliente', /šošowik/ 'crudo'. Los gramaticales son: presencia del absolutivo /-li/, /n*o*štelolo/ 'mi ojo' (*vs.* el posesivo + /iṣ̌telolo/), /n*o*šti/ 'mi uña' (*vs.* el posesivo + /ište/), /n*o*-miyo/ 'mi hueso' (*vs.* el posesivo + /omi/), /nometl/ 'mi metate' (*vs.* /nometla(w)/), /yeʔwa(l)/, /yeʔwan/ (*vs.* pluralización con /-ti, -tin, -me/, negativo /amo/ (*vs.* /maka/), /n-ameč/ 1a p. sing. suj, 2a. p. pl. obj. (*vs* /nimič/), continuativo (mapa 6) /-tika/ (*vs.* /*-tok*/, perífrasis con /nemi/ o presente), continuativo plural /-tikate/ (*vs* /-toke/), 2a. p. pl. suj. /nan-/ (*vs.* /an-, in-, en/), causativo /-wi/ (*vs.* /-lti/), reflexivo 1a p. sing. /no-/ (*vs.* /nimo-, nino-, nomo-/), condicional /-ni/ (*vs.* /-skia, -ya/), prefijo de pretérito /o-/ (*vs.* ausencia), /amo kate. amo onka/ 'no hay' (*vs.* /ayak, tlei/), /katki, onka/ 'está' (*vs.* /yetok, eltok, ictok/).

Los rasgos citados para el Centro no se dan en todos los puntos, pero los que tienen mayor cantidad de ellos pertenecen a la subárea nuclear. En el trabajo se incluyeron solamente tres localidades pertenecientes al Distrito Federal; tienen ciertas peculiaridades propias. En el primero de otros dos artículos (Lastra 1975, y Lastra y Horcasitas 1976) se examinan cinco localidades, entre ellas tres del Distrito Federal no incluidas en el libro y en el segundo se dan datos sobre otras 12. Es evidente que la variación aumenta con el número mayor de sitios.

En algunos lugares del Distrito Federal, por ejemplo, unas palabras diagnósticas del Centro que tienen /e/ se dan con /i/; hay ocho rasgos gramaticales diferentes del resto del área y existen particularidades en el vocabulario, como las que aparecen en la tabla 7.

TABLA 7. *Algunas peculiaridades léxicas en el Distrito Federal*

Glosa	*Forma predominante en el Centro*	*Forma en el D.F. (la comunidad se identifica con el número que se da en el mapa 4)*
hollín	λili	k^{w}ičλe (D.F. 3)
luz	λanešλi	λawilli (D.F. 3)
piel	-yewa-yo	k^{w}eλaṣ̌ (D.F. 3)
borrego	ičkaλ, kalnelo	-meceton (D.F. 2)
mapache	mapači	cicompalpačo (D.F. 1) pesohλe (D.F. 3)
sordo	amo λakake	caca (D.F. 3)

Fuente: Lastra (1986).

El mapa 5 /yestli/ ‘sangre’ ejemplifica una isoglosa fonológica clara dentro del náhuatl: el Centro tiene /yestli/ (curiosamente, porque en el Clásico es /esλi/) y las otras áreas carecen de consonante inicial. El mapa 6 ilustra las maneras diferentes de expresar el continuativo. El mapa 7 ‘murciélago’ ejemplifica variantes léxicas.

Lenguas otopames

En seguida nos referiremos a la familia otopame. Ésta se subdivide en pame-chichimeco al norte y lenguas otomianas hacia el sur. El pame constaba de dos idiomas, el del norte y el del sur, pero este último ya se ha extinguido. Sin embargo, parece ser que el pame del norte en realidad comprende dos lenguas (Avelino 1997). En cuanto al chichimeco, se le ha llamado chichimeco jonaz para distinguirlo de las antiguas lenguas chichimecas (mayormente de cazadores recolectores), tanto otopames como yutoaztecas que ya se han extinguido.

El chichimeco jonaz parece haber tenido alguna diversificación dialectal. El vocabulario del jonaz de Fuenclara (actual Jiliapan, S.L.P.) que aparece en el manuscrito del siglo XVIII del franciscano fray Guadalupe Soriano difiere mucho del de Guanajuato (Lastra 1998). Ahora se habla solamente en una comunidad, Misión de Chichimecas, en San Luis de la Paz, Guanajuato. En ella hay considerable variación, principalmente fonológica y gramatical, correlacionada con la edad de los hablantes.

Las lenguas otomianas se subdividen en otomí-mazahua por una parte y matlatzinca-ocuilteca por otra. El matlatzinca sólo se halla en el pueblo de San Francisco Oztotilpan (Temazcaltepec), en el Estado de México. El ocuilteco queda en San Juan Atzingo y unas cuantas comunidades más en el mismo estado. Las dos lenguas están estrechamente relacionadas

(Valiñas 2000). El otomí es la que cuenta con el mayor número de hablantes localizados en ocho estados de la república mexicana. El mazahua se habla en el occidente del Estado de México y en algunas comunidades de Michoacán. En seguida nos referiremos a los dialectos de las dos últimas, puesto que en las primeras es de suponerse que sólo habrá variación social, pero no geográfica.

El estudio de los dialectos otomíes me ha interesado desde que me di cuenta de la diversidad existente entre el habla de San Andrés Cuexcontitlán, pueblo del municipio de Toluca, e Ixtenco, cabecera del municipio del mismo nombre en Tlaxcala. He estudiado los dos dialectos (Lastra 1992, 1997), que difieren en fonología, gramática y léxico. En el trabajo sobre inteligibilidad dialectal del ILV no se aplicaron las pruebas en estos dos dialectos, pero se encontró que entre Ixtenco y San Felipe, un pueblo del Estado de México no muy alejado de Toluca, había solamente el 43% de inteligibilidad. Pareció apropiado determinar si la comprensión entre Ixtenco y Toluca era así de baja y decidí no utilizar grabaciones, sino investigar qué sucedería arreglando un encuentro cara a cara entre mis informantes. En 1991, don David Alonso, de Ixtenco, quien entonces tenía 86 años de edad, aceptó viajar conmigo a Toluca para conversar con mis amigos de San Andrés en otomí. La familia de Juana Ramírez, mi antigua informante del lugar, ya estaba prevenida para nuestra visita y Juana tenía lista la comida. Nos acompañó también Andrés González, un amigo sevillano quien hizo las grabaciones y un video de parte de la entrevista. La videograbación demostró que el pasar los objetos de mano en mano, los ademanes y los gestos ayudaban a la comprensión.

Posteriormente la grabación se transcribió con la ayuda de Juana, quien no tuvo ninguna dificultad en repetir lo que ella y su marido habían dicho, pero casi no pudo repetir los enunciados de don David. Tuvimos que dejar de lado muchos de ellos, o escribir sólo una que otra palabra. Lo mismo sucedió con don David, quien no pudo repetir casi nada de lo que dijeron los de San Andrés. Se trató a veces de dos conversaciones, una entre David y Juana y otra entre David y Agustín, el marido de Juana. Juana saluda a David y le dice que van a hablar sólo en otomí para complacerme. David me llama *ñuteté* ‘maestra’, y Juana *šína* ‘señora’. Ninguno de los dos entiende el término empleado por el otro y tardan bastante en aclarar el punto. Juana le pregunta a David dónde está su pueblo, él no entiende la pregunta y contesta con un largo discurso sobre el otomí. Le preguntan sobre su esposa y en este caso sí queda claro que él es viudo. Él le pregunta a Juana dónde está su marido, que había salido un momento, y él no entiende y vuelve a hablar sobre el otomí. Juana no comprende, lo cual fue una suerte, porque David dio a entender que su manera de hablar era

superior a la de ellos. Después hablan de pollos y guajolotes, lo que todos entienden muy bien. David habla de *pirules* (*zági thúni*), y Juana no entiende. David sigue hablando de Ixtenco, que está al pie de la Malinche y Juana tampoco entiende. Ella le pregunta sobre su trabajo y esta parte de la conversación sí es inteligible para ambos, pero después él dice que antes sembraban en febrero y ya tampoco hay comprensión. Se habla con éxito de tejer sombreros, pero cuando David pregunta que cuántos de los hijos de Juana saben tejer, empiezan a hablar de números y ella explica que cuentan en otomí del uno al diez, pero en español de once en adelante. Esto sorprende muchísimo a David, quien exhibe su conocimiento de la numeración. Cuando Juana se va a preparar la comida, charlan Agustín y David también con obvias dificultades. Sin embargo, al contar posteriormente el número de turnos entendidos y no entendidos, resultó que don David entendió 32 y no entendió 21, es decir comprendió 60.4% de los turnos. Juana y Agustín entendieron 66 y no entendieron 19, lo que sería 77. 6%. Los no comprendidos por ambas partes son trozos largos.

Al tratar de explicar la ininteligibilidad, resultó claro que el factor principal es el léxico diferente, aunque también hay diferencias gramaticales. Una de las más importantes es que en Ixtenco no hay número dual. Cuando pedí que me ayudaran a transcribir la entrevista cada uno de los hablantes “traducía” a su propio dialecto. Por ejemplo David dijo:

/gi-pé-wi ya phɨ̌i ‘ustedes tejen sombreros’
2PRES-tejer-PL/ ART PL/sombrero

Juana dictó:
/gi-pé-he ya phɨ̌i ‘ustedes tejen sombreros’
2PRES-tejer-PL/ ART PL/sombrero

Es decir, Juana entendió lo que David había dicho, a pesar de que la forma para el plural de la segunda persona que ella utiliza normalmente es /-he/, en tanto que la de Ixtenco es /-wi/. El hecho de que Juana y Agustín entendieran más que David puede deberse, entre otras cosas, a la avanzada edad de David, pero también a su actitud, pues aunque siempre fue muy amable, al hacer las transcripciones resultó claro que sentía que él sabía más otomí y que su manera de hablar era superior a la de ellos.

Por último, en la tabla 8 se dan algunos ejemplos de la diversidad léxica.

Tabla 8. *Diversidad léxica en Toluca e Ixtenco*

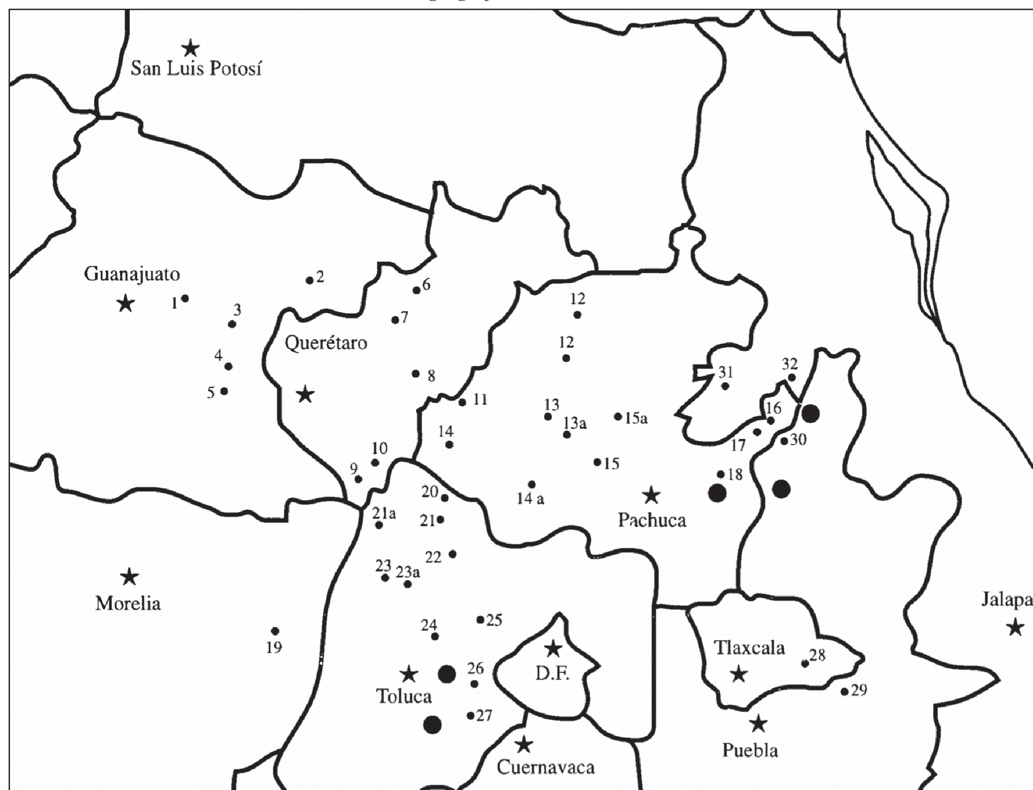
Glosa	*Toluca*	*Ixtenco*
señora no otomí	šína	daštéhe
maestra	méstra	ǹuteté
señora	tʔišú	šicú
persona del pueblo	—	cúmigó
forma respetuosa de tratamiento	—	mɛgí
lengua	idyóma	hyá
señor	ncɔya	dádá
vendedor de Toluca	—	ncɔya
gallo	mǐngwa	tání
guajolota	dą́maʔøni	chuhoʔkʔoni
veinte	béynte	rǒte
cien	syén	nancɨ̌dí

Bynon (1986, p. 196) se pregunta si los factores fonológicos, léxicos o gramaticales son los que influyen más en la falta de comprensión entre dialectos, y cita un estudio hecho con dialectos etiopes que parece apuntar a que todos los niveles lingüísticos son relevantes. El estudio otomí aquí esbozado, sin embargo, parece señalar que el léxico es el factor principal. La cuestión es interesante y debe estudiarse mucho más detenidamente.

Se ha dado un ejemplo de la ininteligibilidad dentro del otomí. Sin duda hay todavía más diversidad entre el habla de otros pares de dialectos, por ejemplo el de Tilapa (Santiago Tianguistenco, Méx.) con el de Itzmiquilpan. Pero a pesar de la diversidad existente, considero que se trata de una misma lengua en la que los dialectos se distribuyen en cadena, de manera que los que son vecinos se entienden, pero a medida que la distancia geográfica es mayor la ininteligibilidad aumenta.

He recogido vocabularios en 37 pueblos de la zona otomí, aunque en el mapa 8 sólo aparecen los 32 que fueron estudiados primero. Los resultados de la investigación aparecen en Lastra (2001). Aunque es difícil establecer áreas dialectales, es claro que la zona más conservadora del otomí es la oriental, junto con dos dialectos marginales del Estado de México, Acazulco y Tilapa. El valle de Toluca y Zitácuaro son un tanto conservadores. En cambio, la zona del valle del Mezquital es la más innovadora.

MAPA 8. *Localización geográfica de los dialectos otomíes estudiados*



Fuente: Lastra (2001).

GUANAJUATO
1. Cruz del Palmar, San Miguel de Allende
2. El Picacho, Cieneguillas, Tierra Blanca
3. San Miguel de Allende
4. San Jerónimo, Comonfort
5. Comonfort

QUERÉTARO
6. Higueras, Tolimán
7. San Miguel de Tolimán
8. Mintéhe, Cadereyta
9. Santiago Mezquititlán, Amealco (Hekking)
10. San Ildefonso, Amealco

HIDALGO
11. Gandhó, Tecozautla
11a. Bomanshotá, Tecozautla
12. Gundhó, Itzmiquilpan
12a. Nicolás Flores
13. Itzmiquilpan (Wallis)
13a. Chilcuautla
14. Pedregal, Huichapan
14a. San Ildefonso Tepexi
15. San José Casa Grande, San Salvador Actopan
15a. Santiago Anaya
16. San Antonio el Grande, Huehuetla
17. San Bartolo Tutotepec
18. Santa Ana Hueytlalpan

MICHOACÁN
19. San Felipe los Alzati, Zitácuaro

ESTADO DE MÉXICO
20. San Martín Tuchicuitlapilco, Jilotepec
21. San Lorenzo Nenamicoyan, Jilotepec
21a. Concepción-Pueblo, Aculco
22. Dongú, Chiapa de Mota
23. Ganzdá, Acambay
23a. Timilpan
24. San Andrés Cuexcontitlan
25. Santa Ana Jilotzingo
26. San Jerónimo Acazulco, Ocoyoacac
27. Tilapa, Santiago Tianguistenco

TLAXCALA
28. San Juan Ixtenco

PUEBLA
29. Máximo Serdán, Rafael Lara Grajales
30. San Pablito, Pahuatlán

VERACRUZ
31. La Mirra y Pericón, Texcatepec
32. Cruz Blanca, Ixhuatlán de Madero

En vista de que Tilapa es el dialecto más peculiar, en seguida mencionaremos algunas de sus características.

1) Conserva las oclusivas sordas /p, t, k/ que en la mayoría de los dialectos se han sonorizado.

2) Conserva los grupos /mb/, /mp/ y /nd/ que en otros dialectos sólo se conserva la nasal: Tilapa: /mbe/ 'madre'; San Andrés /me/

3) Hay /s/ inicial ante /y/ y vocal cuando en otros dialectos encontramos /h/, por ejemplo: Tilapa: /syádi/ 'sol' frente a /hyádi/.

4) Se conserva la africada alveolar más aspiración, que en la mayoría de los dialectos es /s/: Tilapa: /chǔní/ 'nixtamal' que en la mayoría de los dialectos es /suní/.

5) También conserva la /c/ en la palabra para 'ceniza', que en la mayoría de los dialectos es /bospí/, pero en Tilapa es [mbǒᵘcíbí], literalmente 'fuego negro'.

6) En Tilapa se pierde la /h/ intervocálica: *té* 'agua', [mboᵘ] 'plato'. En la mayoría de los dialectos, aunque algunos de Querétaro y Guanajuato también pierden la /h/), 'agua' es *déhé* y 'plato' *móhi*.

7) La /y/ se manifiesta como una africada [ǰ]: [ǰíní] 'codo'.

8) El grupo /th/, que en muchos dialectos ha dado /θ/, en Tilapa se palataliza un tanto y se oye como [thy] /thyé/ 'surco', Itzmiquilpan: /θé/, /thé/, Ixtenco: /thé/.

9) Algunas /t/ iniciales no aspiradas también se palatalizan: /tyų́/ 'muerto', frente a /dų́/.

10) Tilapa conserva la /n/ del artículo /na/ que en la mayoría de los dialectos es /ra/.

11) Las vocales medias se diptongan en Tilapa. Algo semejante sucede en San Pablito, pero es menos notable la diptongación: Tilapa: [ámpoᵘ] 'adentro', frente a /mbó/ en los otros dialectos.

12) Hay varias conjugaciones y en varios casos los prefijos conservan dos sílabas, como en la primera persona del presente que se da como /tɨdɨ-/, pero también como /dɨ-/. En otros dialectos es /di-/, aunque en Ixtenco puede ser /didi-/. También existen las formas /cɨ-/ y /gɨ-/ para la primera persona del presente.

13) Se utiliza mucho el continuativo presente para traducir el presente del español. La primera persona que en otros dialectos es /dra-/ es /ča-/ en Tilapa.

14) La primera persona del posesivo es /mi-/, que coincide con la forma que aparece en Ixtenco en algunas palabras en el habla de las mujeres: Tilapa: /mi-nkú-gá/ 'mi casa'; Ixtenco /ma-ngú-gá/ 'mi casa', /mi-šíyo-gá/ 'mi cobija' en el habla de las mujeres.

15) El diminutivo es /škɨ-/, como en /škɨ-šáró/ 'jarrito', pero también aparece /ci-/, la forma que suele darse en los demás dialectos.

Así como ha habido dudas sobre si el yaqui y el mayo son una lengua o dos, se ha pensado que el otomí y el mazahua constituyen una misma lengua. La relativa homogeneidad dialectal del mazahua ha sido estudiada por Knapp (1996), así como por Soustelle (1937). Leopoldo Valiñas y

yo sospechamos que a pesar de que diversos autores han opinado que se trata de dos lenguas podría tratarse de una sola con dialectos en cadena. Utilizamos un cuestionario de 140 items léxicos aplicándolo en algunos pueblos y utilizando datos publicados en otros casos. Tomamos en cuenta el habla de 20 sitios. Para comparar los dialectos se señalaron las cognadas. Encontramos un total de 16 isoglosas léxicas que dividen las dos lenguas. Existen también diferencias fonológicas, aunque no tantas a nivel de inventario. Por otra parte, las diferencias morfológicas son enormes. Lo más interesante fue que las comunidades mazahuas y otomíes cercanas geográficamente no tienen más semejanzas léxicas que las distantes. Los porcentajes dentro del mazahua fluctúan entre 77.5 y 95.8%, y dentro del otomí entre 75 y 97.4%. Si comparamos los porcentajes internos más bajos con los que separan a la comunidad otomí San Felipe los Alzati y la mazahua Crescencio Morales, ambas en el municipio de Zitácuaro, observamos que el porcentaje de semejanza de 70 % es sólo un poco menor.

Por otra parte, en las listas que hicimos se puede observar el tipo de variación que aparece dentro del mazahua. Presentamos algunos ejemplos en la tabla 9.

TABLA 9. *Ejemplos de variación en Mazahua*

Glosa	*Cindejé*	*Tenochtitlan*	*Pueblo Nuevo*	*Crescencio Morales*	*Suchitepec*	*San Antonio*	*San Pedro el Alto*
boca	ně?e, te?e	né?e	—	nu nee	in te?e	ni t?re?e	ně
caliente	pa	pá?a	pá?a	na mpa?a	nampá	na pa?a	na pă
ceniza	b?ozivi	b?oziβi	—	buzibi	?bŏsibi	buziwi	bozibi

Fuente: Lastra y Valiñas (2007).

Las lenguas zapotecas

Nos referiremos someramente a las numerosas lenguas que comprende la familia zapoteca, únicamente para dejar en claro que se trata de lenguas ininteligibles entre sí y no de dialectos, como muchas personas piensan.

Como ya se mencionó, en el estudio sobre inteligibilidad del ILV resultó haber 38 agrupaciones. Por su parte, Suárez (1990) clasifica algunas lenguas zapotecas y decide que históricamente se trató de dialectos en cadena, y que no se pueden clasificar las lenguas actuales utilizando un modelo de árbol genealógico. La distribución de isoglosas “indica que han estado en juego distintos centros de irradiación, migraciones, cam-

bios en los contactos culturales y factores de posición geográfica" (p. 50). La fragmentación existía desde la época prehispánica, como lo observó Córdova en 1578. Según él, el habla de cada pueblo zapoteco difiere de los demás mucho o poco (Suárez 1983, p. 159).

Hasta ahora, la mayoría de los estudios sobre las lenguas zapotecas tratan de su posible clasificación, pero nadie ha estudiado los dialectos propiamente dichos, excepción hecha de Méndez (2004) en una tesis de maestría. Se trata de seis dialectos hablados en la región suroriental (sierra de Miahuatlán) del estado de Oaxaca. El autor, nativo de la zona, hizo una encuesta dialectal, a la par que sociolingüística, en pueblos aislados, con pocos y malos caminos en una región sumamente montañosa con cañadas infranqueables en época de lluvias, todo lo cual favorece la fragmentación dialectal.

Los pueblos estudiados son pequeños, con no más de 1 250 hablantes. Se trata de San Pedro Mixtepec, Santa Catalina Quieri, San Juan Guivini, San Francisco Ozolotepec, Santa María Quiegolani y Santiago Xanica. En la tabla 10 damos ejemplos de la variación fonológica existente.

Tabla 10. *Ejemplos de variación entre consonantes sordas y sonoras en el habla de algunas comunidades zapotecas de la región suroriental*

	vapor *p/b*	*espiga* *t/d*	*flor* *k/g*	*sal* *s/z*
Mixtepec	gbæ	do	gieʔ	zed
Ozolotepec	wbæ	doː	giaʔa	zed
Quieri	kpæ	toː	kioʔo	sedʲ
Quiegolani	gba	do	gieʔ	zæd
Xanica	bæʔ	to	gieʔ	zed
Guivini	wbaː	do	gieʔ	zed

Fuente: Méndez (2004).

El autor toma en consideración algunos aspectos gramaticales que también involucran otros fonológicos, y por último menciona la variación existente en el léxico. Encuentra algunas isoglosas que dividen la zona en dos, por ejemplo en tres pueblos 'chirimía' se dice *gial*, y en otros tres *šnew*. Sin embargo, otros casos que el autor llama de isoglosas léxicas entrecruzadas parecen revelar también cambios fonológicos bastante complejos. Lo que salta a la vista es que la fragmentación dialectal es evidente y que más allá de la clasificación y subclasificación de las lenguas zapotecas quedan por hacerse estudios dialectológicos.

El purépecha

Por último, nos referiremos al trabajo de Chamoreau (2005) sobre la dialectología purépecha. Se basa en trabajos propios y en los de Friedrich (1971, 1984) y Chávez (2004). El resultado es que no es clara la relación entre localización geográfica y datos lingüísticos.

La zona purépecha se suele dividir en cuatro áreas tomando en consideración elementos geográficos y culturales: *1*) zona del lago; *2*) zona central de la sierra; *3*) cañada de los once pueblos (entre Morelia y Zamora, al norte de la Sierra); *4*) ciénega de Zacapu (entre Quiroga y Zacapu).

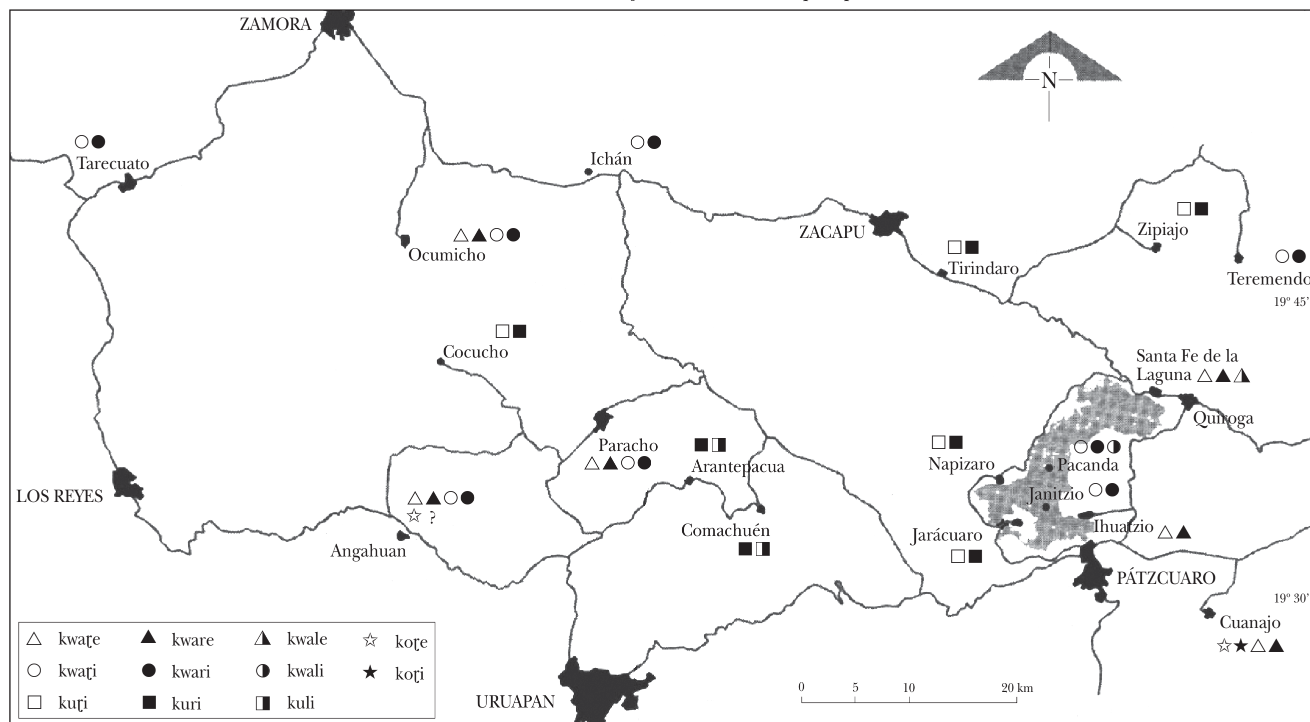
La conclusión principal de Friedrich, dado el entrecruzamiento de isoglosas, la presencia de rasgos diferentes en pueblos cercanos y de otros semejantes en pueblos lejanos, es que no hay áreas dialectales, sino que se trata de una dialectología de pueblos. Chávez, por su parte, concluye que no hay rasgos lacustres ni serranos ni no serranos, y que no se puede hablar lingüísticamente de regiones. Hay inteligibilidad entre casi todos los pueblos. La excepción es Angahuan. Ambos autores concuerdan en que no existe un centro de irradiación de los cambios lingüísticos. Chamoreau señala la variación intradialectal que encontró haciendo trabajo de campo en 18 pueblos repartidos en toda la zona purépecha (mapa 9). Se concentró en el uso del reflexivo, encontrando mucha heterogeneidad semejante a la hallada por Friedrich y Chávez, pero el estudio detallado revela ciertas pautas en la distribución de las formas que pueden señalar cómo se llevan a cabo los procesos de cambio.

Estudió también la construcción conectiva que se realiza de varias maneras, con un verbo 'ser', con un verbo 'estar' (que parece ser una forma reciente), mediante un proceso de derivación, con un nominal que lleva sufijos verbales y con yuxtaposición. Las cinco construcciones no aparecen en todos los dialectos, pero puede darse más de una en cada dialecto. Estos datos y el estudio de estadios anteriores son importantes para comprender el desarrollo de los cambios lingüísticos. La autora propone, de manera semejante a la que hace Kortmann (2004), no centrar el estudio tipológico de una lengua en una sola variedad, sino basarse en varias de éstas, puesto que así se pueden plantear hipótesis sobre las tendencias evolutivas existentes.

Conclusión

La mayor parte de los estudios reseñados en este trabajo tratan de correlacionar las variantes dialectales con su distribución geográfica, exas-

Mapa 9. *El uso del reflexivo en la zona purépecha*



Fuente: Chamoreau (2005, p. 71).

perando, por así decirlo, a los investigadores que no logran encontrar correlaciones evidentes. Esta situación, como hacen notar Chamoreau (2005) y Suárez (1984, p. 159), parece ser un rasgo peculiar de la fragmentación lingüística mesoamericana. Teotihuacan y Tula fueron estados plurilingües (Lastra 2006), la clase dominante que constituyó la Triple Alianza era de habla náhuatl, pero no logró la unificación lingüística, de manera que la gente común, cuando no migraban pueblos en conjunto, permanecía en sus comunidades en relativo aislamiento lingüístico.

Sin embargo, no creo que la diversidad lingüística sea mayor en Mesoamérica (y en la zona norte de México) que en otras zonas donde la población está asentada por largo tiempo. En Europa también ha habido y existe la diversificación dialectal, sin que haya isoglosas muy sistemáticas ni áreas dialectales claramente perfiladas. En algunos países colonizados por europeos su lengua se extiende por vastos territorios y la diferenciación dialectal no es muy marcada, ya que la profundidad temporal es a lo sumo de cinco siglos. Es el caso del inglés en Australia y en los Estados Unidos, así como el del español en México. Lo que distingue a Europa de este país es la estandarización de las lenguas de las naciones, mientras que en las lenguas indígenas de este país no ha surgido ese proceso.

Bibliografía

Avelino, Heriberto 1997. *Fonología y morfofonología del pame del norte.* Tesis de licenciatura. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Bloomfield, Leonard 1933. *Language.* Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.

Bynon, Theodora 1986. *Historical linguistics.* Cambridge: Cambridge University Press.

Campbell, Lyle 1997. *American Indian Languages: the Historical Linguistics of Native America*, Nueva York-Oxford: Oxford University Press.

Chambers, J.K., y Peter Trudgill 1980. *Dialectology.* Cambridge: Cambridge University Press.

——, Peter Trudgill, y Natalie Schilling-Estes (eds.) 2002. The Handbook of Language Variation and Change. Oxford: Blackwell.

Chamoreau, Claudine 2005 “Dialectología y dinámica: reflexiones a partir del purépecha”, *Traces,* 47, junio. México: Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, pp. 61-80.

Chávez Rivadeneyra, David 2004. *Aproximación a la dialectología de la lengua purépecha.* Tesis de maestría. México: Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Antropología Social.

EGLAND, STEVEN *et al.* 1978. *La inteligibilidad interdialectal en México: resultados de algunos sondeos*. México: Instituto Lingüístico de Verano-Secretaría de Educación Pública.

ESCALANTE H., ROBERTO 1994. "Los dialectos del guarijío (warihio)", en *Encuentro de Lingüística en el Noroeste. Memorias*. Hermosillo: Universidad de Sonora, t. 1, pp. 177-189.

ESTRADA FERNÁNDEZ, ZARINA 1992. "En busca de una justificación histórico-política de las diferencias dialécticas del pima bajo", *XVII Simposio de Historia y Antropología de Sonora. Memoria*. Hermosillo, Sonora: Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad de Sonora, t. 2, pp. 405-423.

—— 1994a. "Problemas teóricos en el estudio dialectológico de aspectos sintácticos del pima bajo", en *Encuentro de Lingüística en el Noroeste. Memorias*. Hermosillo: Universidad de Sonora, t. 1, pp. 191-205.

—— 1994b. "Pima Bajo dialectal variation", *Anthropological Linguistics*, 36, pp. 223-239.

—— 1996. "Estudios de lenguas indígenas en Sonora: objetivos y tareas", en *Investigaciones Lingüísticas 2*. Coords. Héctor Muñoz y Pedro Lewin F. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa e Instituto Nacional de Antropología e Historia-Centro INAH Oaxaca, pp. 181-197.

FRIEDRICH, PAUL 1971. "Dialectal variation in Tarascan phonology", *International Journal of American Linguistics*, 37, pp. 164-187.

—— 1984. "Tarascan: from meaning to sound", en *Handbook of Middle American Indians*. Austin: University of Texas Press, vol. 2, pp. 56-82.

HOCKETT, CHARLES F. 1958. *A Course in Modern Linguistics*. Nueva York: The Macmillan Company.

KNAPP RING, MICHAEL HERBERT 1996. *Fonología del mazahua*. Tesis de licenciatura. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.

KORTMANN, BERND 2004. "Introduction", en *Dialectology Meets Typology. Dialect Grammar from a Cross Linguistic Perspective*. Berlín: Mouton de Gruyter, pp. 1-10.

LASTRA, YOLANDA 1975. "Dialectología náhuatl del Distrito Federal", *Anales de Antropología* 12, pp. 335-340.

—— 1986. *Las áreas dialectales del náhuatl moderno*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

—— 1992. *El otomí de Toluca*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

—— 1997. *El otomí de Ixtenco*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

—— 1998. "El vocabulario chichimeco jonaz de fray Guadalupe Soriano", en *IV Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste*. Tomo I: *Lenguas indígenas*, volumen 2. Eds. Zarina Estrada Fernández, Max Figueroa Esteva, Gerardo

López Cruz y Andrés Acosta Félix. Hermosillo: Universidad de Sonora, pp. 379-390.

—— 2001. *Unidad y diversidad de la lengua. Relatos otomíes.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

—— 2004. "Apuntes sobre la dialectología del otomí", en *Cambio lingüístico: métodos y problemas.* Ed. Pedro Martín Butragueño. México: El Colegio de México, pp. 33-52.

—— 2006. *Los otomíes, su lengua y su historia.* México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

——, y Fernando Horcasitas 1976. "El náhuatl en el Distrito Federal, México", *Anales de Antropología,* 13, pp. 103-136.

——, y Leopoldo Valiñas 2007. "Mazahua y otomí ¿lenguas o dialectos?", Clasificación de las lenguas indígenas de México. *Memorias del III Coloquio Internacional Mauricio Swadesh.* México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, pp. 207-230..

Lionnet, A. 1977. "Relaciones del varojío con el mayo y el tarahumar", *Anales de Antropología,* 14, pp. 227-242.

Linn, Michael 1998. *Dialects and Language Variation.* 2ª. ed. San Diego: Academic Press.

López Cruz, Gerardo, y José Luis Moctezuma Z. 1994. "En torno a la dialectología cahita", en *Estudios de lingüística y sociolingüística.* Comps. Gerardo López Cruz y José Luis Moctezuma Zamarrón. Hermosillo: Universidad de Sonora-Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 221-274.

Martinet, André 1955. *Economie de changements phonétiques.* Berna: Francke

—— 1975. *Évolution des langues et reconstruction.* Vendôme, Francia: Presses Universitaires de France.

Méndez Espinosa, Óscar 2004. *El cisyautepequeño, un estudio dialectológico de la lengua ditsë (zapoteca) en la región suroriental del estado de Oaxaca.* Tesis de maestría. México: Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Antropología Social.

Miller, Wick R. 1994. "Los dos dialectos de guarijío", en *Estudios de lingüística y sociolingüística.* Comps. Gerardo López Cruz y José Luis Moctezuma Zamarrón. Hermosillo: Universidad de Sonora-Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 205-219.

Moctezuma, José Luis, y Gerardo López 1990. "Variación dialectal yaqui-mayo", *Noroeste de México,* 9, pp. 94-106.

—— 1991. "El yaqui y el mayo como lenguas históricas", *Noroeste de México,* 10, pp. 79-84.

Soustelle, Jacques 1937. *La famille otomi-pame du Mexique Central.* París: Travaux et Mémoires de l'Institut d'Ethnologie. [Hay traducción al español. México:

Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos-Fondo de Cultura Económica, 1993. También en: Instituto Mexiquense de Cultura-Universidad Autónoma del Estado de México, 1993.]

Suárez, Jorge A. 1983. *The Mesoamerican Indian Languages,* Cambridge: Cambridge University Press.

—— 1990. "La clasificación de las lenguas zapotecas", en *Homenaje a Jorge A. Suárez.* Eds. Beatriz Garza Cuarón y Paulette Levy. México: El Colegio de México, pp. 41-68.

Valiñas C., Leopoldo 2000. "El matlatzinca y el ocuilteco, ¿eran ya lenguas distintas en el siglo xvi?" *Estudios de Cultura Otopame*, 2, pp. 73-96.

Vendryes, J. 1950. *Le Langage: introduction linguistique à l'histoire.* Paris: Éditions Albin Michel. [Original de 1923.]

Weinreich, Uriel, William Labov, y M. Herzog 1968. "Empirical foundations for a theory of language change", en *Directions for Historical Linguistics.* Eds. W.P. Lehmann y Y. Malkiel. Austin: University of Texas Press, pp. 95-189.

16. DIGLOSIA Y OTROS USOS DIFERENCIADOS DE LENGUAS Y VARIEDADES EN EL MÉXICO DEL SIGLO XX: ENTRE EL DESPLAZAMIENTO Y LA REVITALIZACIÓN DE LAS LENGUAS INDOMEXICANAS

Klaus Zimmermann
Universidad de Bremen

La base del asunto: el uso diferenciado de dos variedades o lenguas. Problemática conceptual

El concepto sociolingüístico que tuvo más impacto en el empeño de concebir y describir una de las formas establecidas para diferenciar el uso de dos o más lenguas, sus condiciones y consecuencias es el de *diglosia* o *poliglosia.* Antes de entrar en más detalles sobre este concepto, podemos constatar que en la historia de la humanidad en muchas (no en todas) situaciones de convivencia (en su sentido neutral) de dos o más lenguas dentro de un mismo territorio comunicativo, los integrantes de este grupo o sociedad desarrollaron un tipo de regularidad para la repartición del uso de las lenguas presentes. Si bien la base real, la copresencia de dos o más lenguas en un solo territorio, es fruto de acontecimientos políticos, económicos u otros, los esquemas de regularización del uso se pueden caracterizar como *invenciones* socioculturales para manejar el funcionamiento de la sociedad, siendo la comunicación y los instrumentos de ella, las lenguas, los medios básicos para llevarlo a cabo. Es oficio de la sociolingüística (de índole pragmática) estudiar la relación de estas formas con sus funciones y tipologizarlas para fines de comodidad científica y para eventualmente encontrar patrones universales o preferidos sin olvidar que de hecho cada caso tiene sus rasgos particulares.

Dentro de las formas diversas elaboradas en las diferentes sociedades resalta una —por ser la primera bien descrita en la sociolingüística— que viene llamándose *diglosia*. Cabe insistir en el hecho de que es tan sólo una de las formas entre las existentes, a pesar de que algunos toman el significado como prototípico y asumen la existencia de varios tipos de diglosia, alterando así el núcleo del significado inicial del concepto, generalizando el sentido a 'copresencia de dos lenguas'. De hecho, la historia del significado del concepto de diglosia nos enseña que nos encontramos en un proceso científico-cognitivo de construir una buena conceptualización de las varias formas de copresencia de lenguas. Creo que el proceso no ha terminado. Por ello mi tarea es múltiple: describir las formas de uso diferenciado del español y de las lenguas indígenas en el México del siglo XX e inicio del XXI, recurriendo para ello a investigaciones que describan este fenómeno en comunidades indígenas escogidas en términos de concepciones de diglosia diferentes. Por ello hace falta una breve recapitulación de las diversas concepciones que se encuentran detrás de esta palabra para poder destacar en cada momento los conceptos y las presuposiciones subyacentes en las investigaciones hechas por otros.

Historia y problemática del concepto de diglosia

El concepto de lengua

El concepto de lengua es subyacente al concepto de diglosia, es decir, la conceptualización de una forma de hablar como diferente de otra, la percepción y categorización de los seres humanos en términos de *nosotros* (identidad) y *los otros* (alteridad), con su consecuencia de dar a estos grupos nombres (etnónimos), y la vinculación de la percepción de la diferencia lingüística con la diferencia étnica. Sin la percepción-construcción de rasgos distintivos y su conceptualización bajo categorías de identidad y alteridad no habría situaciones diglósicas en el sentido de un uso diferenciado de lenguas, sino probablemente una mezcla continua de lenguas en el habla, que por ello ni siquiera sería percibida como mezcla. El hecho sociolingüístico que llamamos diglosia es un modo de ordenar el uso de lenguas o variedades de lenguas cuando se da la situación y si toda la población de hablantes o una parte (dominante) experimenta, por la razón que sea, la necesidad de regularizarla, por acuerdo tácito (raro) o por intervención sociopolítica, económica, cultural, educativa, sea de manera directa, por medio de leyes u otras medidas, sea de manera indirecta, por el establecimiento o fomento de condiciones que favorezcan el uso de

una lengua frente a otra. El uso diferenciado de la construcción revela la necesidad de separar las lenguas en el uso, mientras que la mezcla es indicio de poca importancia de la separación de lenguas y de la conciencia de la integridad de las mismas.

Contrariamente a una opinión frecuente, ni la copresencia de dos o más lenguas en un territorio, considerado por los propios habitantes como común, ni la solución social desarrollada o escogida de gestionar esta copresencia son acontecimientos naturales. Son numerosos los tipos de acontecimientos que llevan a situaciones sociales en las que en una población o un territorio determinado se hablen dos o más lenguas y emerjan formas de gestionar el uso de las lenguas involucradas: conquistas militares, anexiones y otras expansiones, migraciones masivas (voluntarias e involuntarias), asociaciones y federaciones estatales. Cualquiera que sea la solución tomada para diferenciar el uso o no, siempre ha sido una decisión o una cadena de decisiones, muchas veces con una historia de ensayos diversos y contradictorios, dependiendo evidentemente de intereses y grados de poder, pero basada fundamentalmente en las construcciones-visiones y conceptualizaciones del carácter, función social y valor cognoscitivo de cada lengua de cómo debe ser la sociedad, del concepto de individuo y sus derechos, de aspectos económicos y financieros de la comunicación intercultural dentro de un grupo o Estado o, incluso hoy, en la época de la globalización, a nivel internacional.

Los inicios del concepto: Psichari y Ferguson

El concepto de diglosia se ha vuelto bastante problemático desde su creación por Jean Psichari (1928) y desde su redescubrimiento e institucionalización por Charles Ferguson (1959) (*cf.* Kremnitz 1981 y 1988, Hamel y Sierra 1983, Zimmermann 1992b). Por un lado, el término es convincente y parece adecuado para describir cierto tipo de situaciones de uso diferenciado de lenguas, por otro ha sido variado, modificado, reinterpretado y hasta mal aplicado; a tal grado que actualmente no se puede usar sin aclaraciones adicionales, sobre todo porque incluso algunas concepciones bien fundamentadas son diametralmente opuestas. Diglosia significa para Jean Psichari, el creador del término, una situación en la que dos variedades lingüísticas se emplean en diferentes dominios de la sociedad y se encuentran en una relación de dominación/subordinación: por ejemplo en la Grecia contemporánea hay dos variedades del griego, la *Katharevoussa* se emplea para el uso oficial y la escritura, y la *Demotiki*, lengua popular, para el uso oral. Basado en una comparación de cuatro casos ejemplares, Ferguson recoge el término de

Psichari y define una situación diglósica en su ensayo fundamental de 1959 de la siguiente manera:

> Diglossia is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purpose but is not used by any sector of the community for ordinary conversation (Ferguson 1959, p. 336).

Cabe resaltar los siguientes criterios de la definición dada por Ferguson:

1) Se debe tratar de variedades de una misma lengua;
2) Las variedades tienen que ser muy diferentes, es decir, no pueden ser solamente estilos o registros;
3) La relación diglósica existe adicionalmente a los dialectos primarios de una lengua estándar; o sea el caso de la distribución de lengua estándar y dialectos no es un fenómeno de diglosia;
4) La variedad alta no se utiliza por ningún grupo social en conversaciones comunes;
5) Se debe tratar de una situación relativamente estable.

Si, en un enfoque semasiológico, se tomara en cuenta todo este conjunto de criterios buscando en el mundo ejemplos que los manifestasen, la diglosia resultaría ser una circunstancia bastante rara. Todos los demás casos donde dos lenguas se encontrasen en una relación de dominación/subordinación social o casos de uso diferenciado de una variación menos tajante, sin que se diese el conjunto de los demás criterios mencionados, no serían diglósicos. En la discusión que sigue a la propuesta de Ferguson (Fishman 1967, Kloss 1966, Ninyoles 1977, Lafont 1984, Fasold 1984, Boyer 1986, Kremnitz 1988) se pueden distinguir tres aportes:

1) modificaciones de los criterios para definir la diglosia;
2) mayor diferenciación del término, en ocasiones según estas modificaciones;
3) rechazo del concepto porque no puede describir adecuadamente las situaciones bilingües.

Los cambios introducidos por Fishman y Kloss

Fishman (1967, p. 34) propone una aclaración conceptual central: el término *diglosia* lo reserva para referirse a una peculiaridad de la organización lingüística a nivel *sociocultural,* el uso de dos lenguas en una misma comunidad de comunicación, mientras que propone reservar el término *bilingüismo* para referirse al fenómeno del habla *individual,* el saber hablar el individuo dos lenguas y sus aspectos sicológicos. Otra contribución importante de este autor es la ampliación de la definición de diglosia, pues no la limita a variedades de una "misma lengua" sino que la extiende al fenómeno del uso de dos lenguas diferentes, es decir, incluye en su concepción de diglosia tanto el bilingüismo como las variedades funcionales de cualquier índole (Fishman 1972, p. 74). De esta manera el concepto puede ser aplicado a situaciones de contacto entre lenguas sin parentesco y elimina el problema, presente sobre todo en el área de las lenguas románicas, de determinar la autonomía de una lengua y la delimitación de varias lenguas entre sí.

La diferenciación entre bilingüismo y diglosia permite a Fishman además contrastar situaciones de diglosia, haya o no bilingüismo. Mientras que para la concepción de Ferguson la diglosia sólo se puede dar si los miembros de la comunidad saben hablar las dos variedades, Fishman aplica el término de diglosia también en casos sin bilingüismo. Él plantea las siguientes posibilidades:

1) diglosia con bilingüismo;
2) bilingüismo sin diglosia;
3) diglosia sin bilingüismo;
4) ni diglosia ni bilingüismo.

Timm (1981) destaca que esta versión incluye modificaciones y consecuencias importantes en comparación con el concepto de Ferguson: *1*) En la diglosia con bilingüismo no se distinguen los casos de dos lenguas de aquellos de una sola lengua (por ejemplo variedades funcionales). Se registran como bilingües, lo cual es problemático para el término *bilingüismo.* *2*) En la diglosia sin bilingüismo se abandona el concepto de la distribución de dominios a favor de una distribución según clases, estratos u otros. La distribución de lenguas según dominios significaba precisamente el conocimiento de ambas variedades, al menos por parte de la gran mayoría de los miembros de una comunidad. Los ejemplos de Fishman, sin embargo, sugieren que un grupo habla solamente una lengua y el otro la otra, un hecho existente en este mundo, pero diferente del significado inicial del concepto. *3*) En la diglosia con bilingüismo de Fishman se incluyen casos donde la distribución por dominios sólo es válida para una

parte de la sociedad (así, por ejemplo, para los varones entre los judíos orientales, antes de la Segunda Guerra Mundial).

Aceptando las ampliaciones introducidas por Fishman, pero para evitar problemas creados por esta concepción (si se debe considerar como una relación de variedades de la misma lengua o también de diferentes lenguas), Kloss (1966, p. 138) ya había propuesto la diferenciación terminológica entre *diglosia interna* y *diglosia externa*. El primer término se refiere a una relación dentro de la misma lengua, el segundo, a una relación entre dos lenguas distintas.

Poliglosia

La modificación de los criterios de Ferguson por parte de Fishman con respecto a la delimitación de los registros reconocidos y al parentesco de lenguas ha mostrado —sobre todo mediante investigaciones empíricas— que se encuentran a menudo más de dos variedades. Los términos *triglosia* y *poliglosia* corresponden a este hallazgo. Con ellos, sin embargo, se abandona la concepción binaria de una variedad alta y una baja a favor de una clasificación gradual con los polos alto y bajo.

Fasold (1984, pp. 44 y ss.) distingue tres tipos de diglosia compleja o poliglosia: *1*) diglosia doblemente traslapada; *2*) diglosia doblemente incrustada; *3*) poliglosia lineal.

1) Como ejemplo para una diglosia doblemente traslapada este autor menciona el caso de Tanzania, donde el inglés es la variedad alta frente al suaheli; éste, a su vez, es una variedad alta en relación con otras lenguas vernáculas que son variedades bajas.

Tabla 1. *Diglosia doblemente traslapada*

		inglés	alta
alta	suaheli		baja
baja	lengua vernácula		

2) Fasold da como ejemplo de la diglosia doblemente incrustada el caso de Khalapur en la India, como ha sido reportado por Gumperz (1964, p. 144). Allá se enfrentan las siguientes variedades: las lenguas hindú y khalapur tienen una variedad alta y una baja, y se relacionan entre sí como variedad alta (hindú) y baja (khalapur).

TABLA 2. *Diglosia doblemente incrustada*

a	estilo oratorio	
—	——— hindú ———	A
b	estilo convencional	
a	saf bolì	
—	——— khalapur ———	B
b	moti bolì	

3) El mismo autor menciona como caso de poliglosia lineal aquel de las comunidades chinas educadas al estilo inglés en Singapur y Malasia.

TABLA 3. *Poliglosia lineal*

Inglés formal de Malasia	A1
Malayo de Bahasa	A2
Mandarín	D A
Inglés coloquial de Malasia	M1
Chino dominante	M2
Chino local	B1
Otras lenguas chinas	B2-Bn
Malayo del bazar (mercado)	B-

Diglosia vs. *continuo*

Posteriores investigaciones de la situación griega (Daltas 1980, Drettas 1981), árabe (El-Hassan 1977) y caribeña (Prudent 1980) han provocado una crítica fundamental de la concepción de Ferguson. Estos estudios comparten un punto de vista (siguiendo a De Camp 1971 y Bickerton 1973) según el cual la supuesta complementariedad funcional clara entre dos variedades de lenguas resulta demasiado simple y no puede modelar la realidad de manera adecuada; sostienen, en cambio, que por ejemplo para el caso de las lenguas criollas tiene que operar un continuo de basilecto, mesolecto y acrolecto. Sobre todo el mesolecto constituye un continuo no claramente delineable de variedades mezcladas entre el criollo (en el caso caribeño) como basilecto y la lengua estándar europea como acrolecto. También para el área hispanohablante se han descrito mezclas de lenguas: Melià (1982) parte para la situación en Paraguay de condiciones parecidas y opone a la diglosia entre el español y el guaraní el surgimiento de una "tercera lengua", el *jopara* o *guarañol*. Muysken (1979), a su

vez, describe el caso de una "media lengua" entre el español y el quechua en el Ecuador. Estos casos representan un desafío fundamental para el concepto de diglosia: en casos de diglosia no puede haber mezcla de lenguas ya que el uso es diferenciado y se separan las lenguas. El hecho de que se hayan desarrollado lenguas mixtas debería indicar que antes no hubo una situación de diglosia. Si analizamos estos casos, nos percatamos de que las variedades de contacto (lenguas criollas, el yopará —Melià 1982— y la media lengua —Muysken 1979—, el michif —Bakker 1995— y otras) son a su vez variedades que funcionan de una determinada forma en un uso diferenciado.

Una teoría del lenguaje aún más importante se relaciona con el concepto de un continuo, según el cual las lenguas no son sistemas estáticos, sino dinámicos. Las denominaciones para variedades, dialectos, lenguas, etc., que se emplean para modelar conceptualmente la situación diglósica no son más que una especie de *congelaciones analíticas* de estado dentro de esta dinámica. "The descriptive analyst freezes for a moment what is in fact a highly dynamic system, and describes it in static terms" (Le Page, *apud* Bickerton 1973, p. 667)[1].

Mientras que los conceptos de diglosia y continuo se concebían en estas teorías todavía como antagónicos, cabe constatar hoy que de hecho describen fenómenos complementarios en el ámbito del uso de lenguas. Raramente encontramos casos de separación nítida de uso de una *vs.* otra lengua (variedad), así como la formación de variedades intermedias en el contacto de lenguas (además de su carácter altamente simplificador, dependiendo de la teoría lingüística subyacente de lengua-variedad) no impide un uso diferenciado y sistemático similar a lo que se establece en la teoría de la diglosia. Por ello rechazamos una concepción estrecha de diglosia que impida la percepción e investigación amplia de las situaciones múltiples de uso de lenguas; más bien concebimos el término de diglosia como un concepto general que se refiere a un uso diferenciado.

Diglosia vs. *conflicto entre lenguas*

En el debate que sigue a Ferguson —sobre todo en la sociolingüística norteamericana— se eliminó del concepto de diglosia el aspecto de conflicto (Fishman 1972, p. 95). En cambio, los sociolingüistas catalanes, gallegos y occitanos, partiendo de la situación en sus países, parten del aspecto —como pensaron— fundamentalmente opuesto de que la copresencia de

[1] Esta concepción es perfectamente compatible con una concepción constructivista de la teoría del lenguaje (*cf.* Zimmermann 2004b).

dos lenguas en un mismo territorio no puede ser de un uso diferenciado neutral y puramente funcional, sino que estas dos lenguas están forzosamente en conflicto, intentando los hablantes de una lengua sustituir el uso de la lengua de los otros por la suya, creándose inevitablemente un desplazamiento de una de las dos. Con ello presuponen que esta relación conflictiva no permite a largo plazo una estabilidad, uno de los criterios centrales para Ferguson, sino que implica cambios. Se decía que los sociolingüistas catalanes[2] tenían una perspectiva de investigación crítica, mientras que Ferguson procedía de manera netamente descriptiva. Apunta Ninyoles (1977, p. 218): "Diglosia establece la superposición de dos idiomas —como expresión de una serie de desigualdades entre los grupos sociales— y su vinculación a un estatuto cultural discriminado".

Conflicto y contacto

La versión catalana del concepto de diglosia se caracteriza por otro aspecto que tuvo entre sus adherentes un impacto decisivo, el rechazo del concepto de *contacto* de lenguas en favor del concepto de *conflicto*. Los sociolingüistas Aracil (1965) y Ninyoles (1969) critican el concepto de contacto de lenguas (como queda establecido por Weinreich 1953) porque disimularía el carácter conflictivo de la situación en Cataluña. Estos autores lo toman como concepto que describe una relación social entre lenguas, lo interpretan como si fuera una insinuación de una coexistencia igualitaria entre estas lenguas (lo que no era el caso en la Cataluña de su época) y pretenden desenmascararlo, dando preferencia al concepto de conflicto que fuera más adecuado. En este análisis y proposición se percibe, sin embargo, un fallo grave. Primero, hay que objetar que el concepto de conflicto, sea cual sea la justificación, de hecho describe una relación social entre lenguas. El concepto de contacto se refiere, al contrario, en un sentido restringido, a los procesos lingüísticos entre las lenguas en términos de influencia mutua o unilateral (a nivel fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico, semántico y pragmático), y en un sentido amplio a la totalidad de procesos que se dan cuando los hablantes actúan con más de una lengua. En este sentido los procesos psicolingüísticos y sociolingüísticos entran también al campo de fenómenos. Con ello el concepto de contacto no se opone al de conflicto, sino que

[2] Hay que tener en claro que los sociolingüistas catalanes no se habían propuesto elaborar una teoría general de diglosia, sino que su meta era describir su propia situación de Cataluña. Lo que dicen surge de la experiencia catalana y el alcance de sus planteamientos se restringe a situaciones de este tipo.

construye un objeto de análisis científico diferente. Con toda razón se pueden distinguir a nivel teórico situaciones de contacto conflictivas y otras no conflictivas, forzándonos también a distinguir entre varios tipos de situaciones de contacto conflictivas y a estudiar el comportamiento diferenciado de los actores en estas situaciones. Emplear el concepto de contacto no implica entonces la negación del carácter conflictivo de una situación. Ha sido importante esta aclaración y rectificación de una confusión conceptual, porque la versión catalana de diglosia con este equipaje erróneo tuvo un impacto importante en la sociolingüística mexicana (Hamel y Sierra 1983) abriendo, por un lado, una visión justificada y crítica de la situación sociolingüística del país, pero provocando también, por otro lado, disputas inútiles e incluso un cierto rechazo ideológico a las investigaciones sobre las influencias lingüísticas entre el castellano y las lenguas amerindias mexicanas. Y esta disputa-confusión dejó sus marcas en los estudios empíricos sobre las situaciones de eventual diglosia en las comunidades indomexicanas.

Funcionamientos diglósicos: la contribución de los sociolingüistas occitanos

En los últimos años, los sociolingüistas occitanos, sobre todo Lafont con el término *fonctionnements diglossiques*, abrieron una nueva dimensión del problema. También para ellos el aspecto del conflicto resulta constitutivo. Pero en vez de atribuir como antes a cada lengua una función, Lafont prefiere imaginarse un área conflictiva como espacio lingüístico, determinado por la suma de los funcionamientos diglósicos. Siguiendo la teoría del continuo se suponen en este contexto dos polos para el área occitana —el *français standard*— y el *occitan standard.* La situación conflictiva entre ambos se presenta como dinámica, ya que debido al uso de estas dos lenguas se presenta una gran cantidad de fenómenos lingüísticos: el *français d'Oc,* el *occitan residuel,* el *occitan reconstué,* el *français colloquial importé,* el *argot français importé* y el *francitan.* "Les fonctionnements diglossiques ne sont jamais identifiables à tel ou tel usage, mais naissent du croisement des usages, appui préférentiel pris sur tel ou tel d'entre eux" (Lafont 1984, p. 13).

Las actitudes sociales frente a las lenguas se manifiestan en los infinitos encuentros individuales de interacción. Por ello Gardy y Lafont (1981, p. 13) ven la necesidad de analizar las consecuencias de la relación conflictiva global como *fonctionnements diglossiques* en el nivel micro de la interacción (*cf.* también Kremnitz 1981, p. 72 y Hamel y Sierra 1983, p. 101 y ss.). Lafont expresa este fenómeno en su ensayo de 1984, refiriéndose a Kremnitz (1981, p. 72, quien a su vez recurre a Lafont) de la siguiente

manera: "Il faut inscrire les *fonctionnements…* dans la relation des sujets entre eux. Cette relation illimitée d'occasions définit le champ social de la *diglossie,* que nous définissons désormais comme 'le champ des fonctionnements diglossiques', 'fractionnant' ainsi 'l'apparente unité de la diglossie' dans le nombre infini des actes de communications réels" (Lafont 1984, p. 10).

Los funcionamientos diglósicos son expresión de una contradicción entre el uso real y la conciencia. Se asignan, por ejemplo, atributos a la variedad baja que contradicen al hecho de que ésta se use cada vez menos; de esta manera surge una relación contradictoria en la que la variedad baja es al mismo tiempo devaluada y sobrevaluada.

El término *funcionamientos diglósicos* es un instrumento útil, ya que es capaz de captar estas relaciones flexibles y contradictorias, y evita que el concepto de diglosia se encierre en una definición absoluta. Con ello se puede también revalorar el peso teórico de la dimensión histórica, es decir, la pregunta por el surgimiento del uso de dos lenguas en una sociedad y los conflictos relacionados con ello.

Las situaciones de diglosia surgidas de una expansión colonial se caracterizan tendencialmente por un rechazo hacia la lengua colonial cuyo resultado es la presencia de dos lenguas con bilingüismo reducido. Los inmigrantes se sienten menos oprimidos y por lo tanto están más dispuestos a aprender el idioma del país y, en ocasiones, a sustituir su lengua materna por aquella del país de inmigración (Haugen 1953).

La dinámica en la diglosia

Aquí no se debe olvidar un aspecto importante no solamente en el sentido terminológico. Al analizar la problemática de la diglosia en Ferguson y Fishman, Martinet (1982) critica también la omisión del carácter dinámico de estas situaciones. Considera que el concepto de diglosia es demasiado simple para captar las variadas situaciones donde se encuentran dos o más lenguas, y prefiere hablar en términos más neutrales de *bilingüismo colectivo,* una de cuyas manifestaciones puede incluir la diglosia en el sentido tradicional. Nosotros seguiremos esta propuesta terminológica y conceptual. Martinet propone en seguida, como también Bierbach y Neu-Altenheimer (1982), una serie de enfoques de investigación para el bilingüismo colectivo que puedan captar las variadas constelaciones y permitir pronósticos acerca del futuro desarrollado de una situación dada.

Como criterios para la descripción de diferentes tipos de bilingüismo colectivo proponemos los siguientes:

1) ¿Hay complementariedad de dominios o traslape parcial de dominios?
2) ¿En cuántos dominios se utilizan las diferentes variedades?
3) Parentesco de las lenguas *vs.* noparentesco.
4) ¿Existe una relación sociolectal, dialectal o funcional (estilo) entre las variedades?
5) Dimensión histórica: ¿se trata de bilingüismo colectivo colonial o inmigratorio o mezclado?
6) Grado de ampliación (*Ausbau*) de las lenguas en cuestión (por ejemplo lengua escrita *vs.* lengua oral y ampliación del léxico para su uso en los campos de la vida moderna, etcétera).
7) ¿Se trata de diglosia simple, diglosia doblemente traslapada, diglosia doblemente incrustada o poliglosia lineal (*cf.* los tipos de diglosia establecidos por Fasold 1984)?
8) Grados de bilingüismo de los hablantes involucrados.
9) Distribución del bilingüismo entre los hablantes involucrados según género, edad, campos de acción, etcétera.
10) ¿Existe bilingüismo colectivo a nivel estatal, regional o comunal? ¿El bilingüismo existe únicamente respecto a un grupo o a varios grupos dentro de la comunidad? (*cf.* el caso de Malasia, Platt 1977).
11) Grado de movilización política de los hablantes de la variedad baja que desean modificar el estatus social de esta variedad, como por ejemplo en Québec y Cataluña.

Bajo el término general de bilingüismo colectivo podrían distinguirse tres tipos (cf. también Giles 1979):

1) *Diglosia.* Se trata del caso de complementariedad de dominios establecida en el sentido de Ferguson y en su ampliación hacia diferentes lenguas, propuesta por Fishman (*cf.* Fasold 1984, p. 52 y ss.: “broad diglossia”).
2) *Situación de opción entre las lenguas.* En este caso la selección de la lengua se hace según criterios del tema, de la situación, del interlocutor, de la intención, etc. sin que se pueda pronosticar el resultado concreto de la selección.
3) *Situación de asimilación.* Así llamamos el caso en al cual se elige predominantemente en encuentros comunicativos, a pesar del bilingüismo de los interactuantes, sólo a la lengua socialmente dominante, ya sea por coerción, ya sea por consideración de conveniencia económica o social.

En suma, podemos decir que todos los conceptos de diglosia aquí discutidos se refieren a un problema común, pero enfocan diferentes aspectos del problema. El núcleo puede describirse como el total de los procesos sociales, productos de la copresencia de dos o más lenguas en una comunidad humana, fundada en lo económico, lo social, lo comunicativo, lo institucional o lo político o varios factores juntos. En estas circunstancias ocurren de manera más o menos amplia y fija el problema de la regularización del uso de las lenguas (uso diferenciado), muchas veces un conflicto entre los hablantes de las lenguas respectivas que se transmite al sector sociolingüístico, el problema de la coexistencia *vs.* el desplazamiento, la discriminación de los hablantes de una de las dos lenguas y la lucha en contra de ésta, la lucha en contra del desplazamiento así como la revitalización y la política de defensa de la(s) lengua(s) amenazada(s) de extinción. La suma de procesos en México en el siglo XX será el objetivo principal de lo que sigue. Me parece imperativa esta concepción que abarca la totalidad de éstos para poder exponer las interrelaciones entre ellos y evitar cualquier reducción y falsificación del asunto.

El concepto de uso y cuestiones metodológicas

El concepto de *uso* es fundamental para entender de la regularización diferenciada de lenguas. Cabe aclarar que este concepto tiene importancia debido a un problema metodológico relacionado con un acto de construcción cognitiva y social; se postula que el uso de una lengua y no de otra es el resultado de una decisión estratégica (libre, coercitiva o ya rutinizada por institucionalización). La fuente del uso son actitudes, construcciones del yo, del nosotros y del yo en la comunidad, así como objetivos económicos o ventajas sociales. Por ello sería más idóneo enfocar las condiciones y las razones que llevan o llevaron en el pasado a tal decisión y cómo ésta se fue viabilizando e institucionalizando. La decisión es, sin embargo, un proceso que se sustrae en gran medida de la observación. Por ello lo observable es el uso, es la huella de las decisiones, y no se puede descartar su consideración.

Además, las técnicas para investigar las razones que llevan a la decisión son insuficientes y no siempre fiables. Se sabe que los hablantes o se equivocan con su propio comportamiento, o se avergüenzan y por ello no dicen “la verdad”, por lo que las razones ofrecidas para un cierto comportamiento reflejan sólo el aspecto consciente, dejando de lado el aspecto inconsciente; las respuestas no son *intro*specciones paralelas, sino *retro*specciones selectivas de una memoria falible. No teniendo métodos ideales estamos obligados a combinar varios de ellos (de observación y

elicitación) para comparar y verificar los resultados, siendo una eventual contradicción también un resultado significante y útil. Con ello la observación del uso no se debe a una reducción *behaviorista,* sino a una faceta de un proceso complejo.

Usos diferenciados de lenguas en México

El tipo de diglosia colonial novohispana: una propuesta[3]

Como producto de la conquista militar, la dominación política y administrativa, la imposición de la cultura y religión y el uso de la lengua española en el ambiente de la sociedad hispanohablante que ejerció una presión diferenciada, a veces eficaz y a veces sin éxito inmediato, se establece una repartición diglósica global entre el castellano y las lenguas indomexicanas desde la perspectiva de la sociedad hispanohablante y urbana. Desde la perspectiva regional de la población indígena se presenta muchas veces un sistema diferente: el de sociedades regionales monoglósicas con la presencia latente y creciente de una lengua superpuesta. Desde la perspectiva de las lenguas indomexicanas hubo una multitud de situaciones diglósicas regionales más o menos vigentes.

La diacronía de la diglosia puede resumirse (de modo simple) de la siguiente manera:

Tabla 4. *Diacronía de la diglosia*

Fase	*Acontecimientos sociolingüísticos*	*Caracterización teórica*	
I	Introducción de una lengua adicional, lengua de los vencedores militares, superposición de esta lengua en núcleos reducidos.	Diglosia virtual, sin bilingüismo.	
II	Desarrollo de una población mestiza (sobre todo urbana) con bilingüismo transitorio. Uso de lenguas indígenas en asuntos religiosos en los asentamientos indígenas.	Diglosia con bilingüismo parcial y transitorio en los núcleos urbanos con tendencia a la monolingualización castellana de los bilingües.	Diglosia latente (no de uso) en los asentamientos indígenas.

[3] *Cf.* también Zimmermann (2009c).

Tabla 4. (conclusión)

Fase	*Acontecimientos sociolingüísticos*	*Caracterización teórica*	
III	Inversión cuantitativa paulatina de la población castellanohablante y hablante de lenguas indomexicanas. Prohibición de usar lenguas indígenas en asuntos religiosos.	Diglosia general con población mezclada de bilingües y monolingües.	Inicio de diglosia en los asentamientos indígenas.
IV	Poscolonial: aumento de los esfuerzos por implantar el castellano en los asentamientos indígenas más alejados de núcleos urbanos.	Núcleos urbanos no diglósicos (población migrante bilingüe).	Refuerzos de diglosia en los asentamientos indígenas.

Entre las lenguas indomexicanas una, el náhuatl, tenía un estatus diferente por varias razones: *1*) por su calidad de haber sido lengua del pueblo dominante antes de la Conquista española en partes del territorio que se iba formando como Nueva España y por el bilingüismo que se había formado a partir de ello en pueblos no náhuatl hablantes; *2*) porque había sido proyectada como lengua general por los misioneros; *3*) por la labor de los misioneros de graficar esta lengua y de "reducirla a arte" (es decir un tipo de normativización y simplificación a la vez) esta lengua ganó o conservó un tipo de formalidad y prestigio en sectores de la sociedad colonial; y *4*) Porque de hecho se utilizó en el dominio escrito, por lo que hasta hoy en día se conserva una cantidad considerable de documentos escritos en la primera mitad de la época colonial en náhuatl. Por todo ello cabe deducir que esta lengua gozaba en ciertas regiones de la Nueva España de un estatus diferente, más alto que otras lenguas indomexicanas, el de una lengua escrita y con más prestigio entre la sociedad hispanohablante (no necesariamente entre los otros pueblos indígenas, donde sirvió tan sólo, como parece, de *koinê*). Es importante darse cuenta de que, en la situación sociolingüística colonial, el uso de las lenguas por dominios es una cosa y la construcción de los valores sociales de las lenguas es otra. En la construcción de los valores sociales tenemos que suponer la existencia de diferentes valoraciones y por ello una construcción mental distinta de la situación sociolingüística. La inexistencia de datos al respecto de las sociedades indígenas no nos permite entrar en aseveraciones más pertinentes.

Desde Europa se importa a Nueva España un sistema de variedades diferenciadas de castellano escrito y castellano hablado. El castellano escrito (antes que en otros países romances) se había estabilizado ya bastante en el siglo XIV (*castellano drecho*) y fue sustituyendo paulatinamente al latín en varios dominios (literatura, música, medicina, historiografía) ya en el siglo

XVI (Koch y Oesterreicher 1990, p. 203) y con ello modificando la diglosia simple latín (VA) vs. lengua vulgar (VB) que se había formado y establecido en la Europa medieval en una diglosia en la que hay dos variedades altas:

TABLA 5. *Diglosia en España del siglo XVI*

castellano escrito	latín	A
castellano hablado		B

La formación de un castellano escrito culto (de calidad de variedad alta) se ve en el estilo de los textos escritos en la época y en el hecho de que la habilidad de elaborar tales documentos escritos en lengua castellana fue una habilidad de expertos, como hoy en día. Pero el castellano escrito todavía no había sustituido al latín por completo, así que había un tipo de conflicto entre el castellano escrito y el latín. Este conflicto no ha sido diglósico, sino interno del dominio de la variedad alta, ya que no se trataba de relegar al latín a la posición de variedad baja, sino de eliminarlo de sus dominios de uso. Sin embargo, en el ambiente religioso el latín goza todavía de un estatus de lengua culta y variedad alta, y al inicio hubo proyectos de crear un clero indígena y enseñar a éste el latín[4], pero se abandonó el proyecto y el latín quedó como lengua culta. Su uso quedó restringido a una capa reducida y a un grupo especial de la población. Quepa añadir que desde la perspectiva de las sociedades indígenas esta diferencia no debe haber sido percibida, y desde su visión quedó el castellano como un bloque frente a sus lenguas.

Podemos esquematizar (simplificando la diversidad regional y omitiendo la dinámica producida durante tres siglos) la situación colonial en un momento dado y caracterizarla desde la perspectiva de la sociedad hispanohablante como *diglosia de esquema doble* (o *doblemente incrustada*), y no como *diglosia doblemente traslapada*, como se ve en la tabla 6 (véase también para todas estas cuestiones el capítulo 6 de esta *Historia*):

TABLA 6. *La diglosia en el México colonial (núcleos urbanos); criterio: valorización de lenguas y estatus oficial por parte de la administración colonial*

a	castellano (estilo escrito y culto) y latín	
	——————— castellano ———————	A
b	estilo hablado	

[4] *Cf.* Osorio Romero (1990).

Tabla 6. (conclusión)

a	náhuatl escrito/culto (lengua general y administrativa)	
	——————— lenguas indomexicanas———————	B
	otras lenguas indomexicanas (incl. náhuatl hablado)	
b	náhuatl hablado – otomí – purépecha – totonaco – zapoteco – mixteco – huave – tzotzil, etcétera.	

Desplazamiento de lenguas indígenas y mestizaje lingüístico en la época colonial

Como se ve en la tabla 7, la relación entre la población de origen indígena, europeo y la población mestiza (hispanohablante) va en detrimiento lento de la primera desde la Colonia hasta la Independencia; pasa de 100 a 60% de 1518 a 1810.

Tabla 7. *Desarrollo demográfico 1518-1910*

Año	*Total*	*Europeos*	*%*	*Indígenas*	*%*	*Mestizos*	*%*
1518	25 000 000	-		25 000 000	100	-	-
1570	3 380 000	6 644	0.2	3 366 800	98	-	1.1
1646	1 712 600	1 378	0.4	1 269 600	74.6	429 200	25.0
1742	2 477 200	9 814	0.8	1 540 200	62.2	946 200	38.0
1793	3 799 500	7 904	0.2	2 319 700	61.0	1 487 700	39.0
1810	6 122 300	15 000	0.2	3 476 200	60.0	2 461 100	40.0
1910	15 160 300	-	-	1 960 300	13.0	13 143 300	87.0

Fuentes: Alba 1977, Castro Aranda 1977, Censo 1910.

Estos datos todavía no nos enseñan ni los lineamientos generales ni los detalles de tal proceso de inversión de la relación cuantitativa. Partiendo de la base de que el proceso de mestizaje en México sea doble —uno de mestizaje racial por uniones matrimoniales o semejantes con descendientes mixtos en raza pero mayoritariamente hispanizados—, sería el castellano la lengua más prestigiosa en la diglosia colonial arriba descrita. La transmisión de las lenguas de los padres de origen distinto no creó un bilingüismo permanente entre los descendientes, sino que produjo una hispanización, sufriendo el castellano influencias de las lenguas indígenas, especialmente del náhuatl en el centro y del maya en Yucatán. Paralelamente a este proceso racial de mestizaje se produjo un mestizaje cultural en determinadas comunidades de la población indígena, que consistió en el aprendizaje del castellano, un bilingüismo temporal, un desplazamiento paulatino del uso de la lengua indígena en dominios anteriormente

ocupados por la lengua indígena a nivel individual y comunal, así como la creación de nuevos dominios comunicativos a través de la técnica de la escritura y en castellano, la lengua que tenía los instrumentos para ejecutar los objetivos correspondientes. A pesar de la graficación de muchas lenguas indígenas por los lingüistas misioneros, es decir, aunque tenían el instrumento básico para la escritura, no se hace uso de él o sólo en pequeña escala (sobre todo en lengua náhuatl)[5]. Nunca se había desarrollado un alfabetismo significante y suficiente en ninguna lengua indomexicana[6].

Esta situación colonial es la base de los procesos históricos de la Colonia tardía, la Independencia, la Revolución mexicana, el inicio del indigenismo en los años cuarenta hasta los derechos lingüísticos en los años noventa del siglo XX.

La política lingüística de la Corona española como factor de persistencia y desplazamiento de las lenguas indígenas

A pesar de que la cuota de indígenas se ha reducido hasta 8.6 % en relación con la población total, las cifras absolutas demuestran primero un descenso dramático en el XIX, pero de nuevo un incremento absoluto en el siglo XX. Tiene mayor vitalidad la población mestiza. Sin embargo, cabe mencionar que la categoría "mestizo" ya no se refiere hoy en día sólo a los mestizos biológicos, sino al mestizaje cultural, e incluye a la población genéticamente amerindia que adoptó la lengua castellana y los hábitos de vida provenientes de la cultura española y occidental. No obstante, el incremento absoluto atestado en los censos da testimonio de una resistencia considerable de una parte de los indígenas en contra de la presión constante y creciente para asimilarse cultural y lingüísticamente.

La legislación lingüística en la época colonial, sin tener como objetivo claro la regularización del uso de las lenguas, contribuyó mucho en la formación del esquema colonial de diglosia arriba indicado. La relativa persistencia de las lenguas indígenas fue en parte fomentada —involuntariamente— por una fracción de los colonizadores, los frailes evangelizadores del clero regular (franciscanos, dominicos y agustinos) y los jesuitas, que se oponían a la política lingüística de la administración y del clero secular. Ellos se expresaron a favor de la evangelización en lengua indígena, y hasta propusieron y establecieron como lenguas generales el náhuatl y el maya dentro del ámbito de la misión, mientras que el clero secular y

[5] *Cf.* Cifuentes 1990.

[6] Los pocos testimonios de indianización de españoles y criollos (*cf.* Parodi 2006) no se podían establecer de manera sustentada.

la administración política abogaron en favor de la castellanización de los indígenas y de la extinción de sus lenguas. La política lingüística de la corona española en la época colonial demuestra una cierta vacilación, emitiendo cédulas reales divergentes durante siglos, una vez ordenando que los misioneros aprendieran las lenguas indígenas y estableciendo cátedras de lenguas indígenas, otras ordenando la enseñanza del castellano a los súbditos nuevos, lo que —también por falta de recursos humanos y métodos— se cumplió sólo en medida reducida. Una cédula real de 1580 disponía que los evangelizadores y curas debían aprender las lenguas indígenas de la región donde tenían que ejercer su oficio. Por ello se establecieron a partir de ese año cátedras para el náhuatl y otras lenguas indígenas en la ya existente Universidad de México[7]. Sin duda este acto da un cierto estatus a las lenguas indígenas (por lo menos en el ámbito religioso), ya que sin tal institución el prestigio hubiera sido diferente.

Otro acto político de importancia enorme y de gran claridad en cuanto a su objetivo y método ha sido el siguiente. La fracción a favor de la castellanización alcanzó la victoria en el año 1770, año en el que el rey Carlos III dispuso "que desde luego se pongan en práctica y observen los medios que van expresados y ha propuesto el mencionado Muy Reverendo Arzobispo de México*, para que de una vez se llegue a conseguir el que se extingan los diferentes idiomas de que se usa en los mismos Dominios, y sólo se hable el Castellano*, como está mandado por repetidas Leyes, Reales Cédulas y Órdenes expedidas en el asunto… " (Real Cédula del 10 de mayo de 1770, *cf.* Velasco Ceballos 1945). Hay que destacar que en esta cédula no se dispone sólo la enseñanza del castellano, sino *expressis verbis* la *extinción* de las lenguas amerindias. La extinción se consigue por el desuso de los que hablan las lenguas y la no transmisión a las generaciones futuras. Con ello esta cédula es un intento significante de influir en el uso en el sentido de abolir no sólo el uso diferenciado, sino de crear una situación de hablantes monolingües en México.

La situación sociolingüística de las lenguas africanas en la época colonial

Aparte de un número considerable de inmigrantes de diferentes regiones europeas, llegaron masivamente —si bien en cantidades geográficamente desiguales— africanos negros secuestrados y esclavizados, de proveniencia étnica y lingüística variada, sobre todo provenientes de la costa del África

[7] Para más detalles de la política lingüística en la época colonial *cf.* Heath (1972), Aguirre Beltrán (1982), Bravo Ahuja (1977, pp. 19-103), Konetzke (1964), Cifuentes (1998), Sueiro Justel (2002).

Occidental. Estos últimos se encontraron, como esclavos domésticos, en un contacto lingüístico y cultural relativamente más estrecho con la población hispanohablante que el de los esclavos en plantaciones, ingenios de azúcar, trapiches y minas, los cuales tenían una relación más distante con sus amos de habla hispana. También en México se dieron estos casos, si bien en escala menor que en el Caribe y Brasil. La posición oficial de las lenguas africanas era completamente irrelevante en la Nueva España. Mientras que las lenguas indígenas se convirtieron en objeto de estudio para lingüistas misioneros, de los cuales un número sorprendente no sólo las aprendió, sino que incluso se escribieron y publicaron gramáticas, diccionarios y catecismos en ellas, no encontramos esfuerzos similares con respecto a las lenguas de los esclavos negros en México.

Los esclavos negros en México (*la tercera raíz*) inicialmente hablaron sus lenguas entre ellos. Las lenguas africanas importadas fueron víctimas del desuso por completo después de poco tiempo, pues rápidamente hablaron con los amos y entre ellos mismos una variedad afrohispana de contacto (*cf.* Megenney 1985, Zimmermann 1995), sin que ésta fuera afectada tan fuerte por los procesos de simplificación que se daban en las lenguas criollas de otros países y sin lograr imponerse a largo plazo como en otros países. También estas variedades afrohispanas fueron abandonadas en favor del castellano regional, como se pudo ver en la Costa Chica del Pacífico entre los afromixtecos, estando sólo pocos de ellos alfabetizados en los años cincuenta del siglo XX (*cf.* Aguirre Beltrán 1958). La situación en las plantaciones ha sido diglósica hasta tal punto que los amos utilizaron el castellano entre ellos y en los dominios altos así como en la escritura, mientras que la comunicación entre los esclavos se llevaba a cabo en otra variedad de castellano. A un macronivel se puede decir que se asemeja a una situación diglósica, pero a un micronivel fueron más bien dos comunidades separadas. Clasificar esta situación esclavista en términos de uso diferenciado de lenguas según dominios no parece muy afortunado, sino que se trata de un uso dependiente de la lengua del interlocutor y de una adquisición de la lengua del esclavista. Ya que las lenguas africanas así como las variedades afrohispanas no juegan un papel en el siglo XX, no las he considerado en la tabla 8. Necesitaríamos, además, más estudios sobre su uso y relación con las otras lenguas, el castellano popular y las lenguas indomexicanas, para adentrarnos más en este asunto[8].

[8] Se conoce bastante bien la situación en la época colonial de Brasil, pero nada nos permite paralelizar estas dos regiones.

La minorización de la población indígena en México, aumento del bilingüismo y desplazamiento de lenguas indígenas a partir de la Independencia y en el siglo XX*: una visión cuantitativa*

No se dispone de ningún estudio integral de la situación diglósica en México. Esto se debe por un lado a la magnitud de tal investigación, al desarrollo precario de la sociolingüística empírica y al desinterés (cómodo y útil) por parte de las instancias estatales. A nivel nacional tenemos tan sólo las cifras de los censos que permiten una visión únicamente superficial de la situación. Interpretando estos datos, por cierto no totalmente fiables[9], llegamos al panorama que exponemos en los capítulos que siguen.

En la tabla 7 se percibe un descenso dramático a partir de la Independencia hasta el inicio del siglo XX. En total es un proceso de minorización tremenda de la población considerada indígena y con ello de las lenguas indígenas hasta el inicio del siglo XX. También pierden en este siglo importancia relativa las lenguas indomexicanas, pero en comparación con el siglo anterior este proceso se ve frenado hasta alcanzar cierta estabilidad hacia la segunda mitad del siglo XX. En el censo del año 2000 se registraron 6 044 547 personas mayores de cinco años de edad que se declararon hablantes de lenguas indoamericanas. A ellos hay que agregar 1 233 455 menores de cinco años de edad y un grupo de personas que se declaran indígenas sin hablar una lengua amerindia. En total llegamos a una población total de indígenas de 8 381 000 (= 8.6% dentro de una población total de 97.5 millones). En el censo de 1990 se registraron tan sólo 5 282 347 personas indígenas (dentro de una población total de 81.2 millones de habitantes), lo que significó un porcentaje de 7.5% (además, 1 090 943 menores de cinco años de edad, lo que equivale a un total de 6 142 530 indígenas). La población de habla indígena en 1980 fue de 5 181 038 (= 8%) y la población total, de 67 millones[10]. En 1980 se declararon bilingües 3 699 653 indígenas (= 72.4%); en 1990, 4 237 962 (= 80.2%) y en el 2000, 4 924 412 (= 82%) (*cf.* tabla 8). La lengua materna de 91.4% de los mexicanos en el año 2000 es el castellano[11].

[9] *Cf.* la crítica concreta y convincente de los datos censales de las lenguas indígenas de Oaxaca hecha por Pardo (1996), *cf.* también Cifuentes y Moctezuma (2006).

[10] Este censo ha sido muy criticado por deformar la situación en gran medida (*cf.* Pardo 1996). *Cf.* el examen muy detallado de la información censal en los treinta últimos años del siglo XX de Cifuentes y Moctezuma (2005), que permite seguir en detalle la evolución de las principales lenguas indígenas y las condiciones del bilingüismo de sus hablantes.

[11] Al carácter multiétnico contribuyen, además, los múltiples grupos de inmigrantes, que no se consideran en este ensayo.

Tabla 8. *Población amerindia en México entre 1970 y el año 2000 [(bilingües y monolingües de 5 años y más de edad); tasa promedio de crecimiento anual 1970-1990; selección]*

Lengua	*Hablantes 2000*	*Hablantes 1990*	*Bilingües 1990 (%)*	*Monolingües 1990 (%)*	*No especificado (%)*	*Hablantes 1970*	*Bilingües 1970 (%)*	*Tasa de crecimiento anual 1970-1990*
Amuzgo	41 455	28 228	55.1	38.0	6.9	13 883	36.1	2.6
Cora	16 410	11 923	70.7	24.9	4.4	6 247	62.4	3.2
Cuicateco	13 425	12 677	88.5	10.1	1.3	10 192	88.0	1.0
Chatino	40 722	28 987	63.8	29.8	6.4	11 773	51.7	4.5
Chinanteco	129 871	109 100	83.9	13.5	2.6	54 145	74.3	3.5
Chol	161 766	128 240	67.0	29.8	3.2	73 253	58.5	2.8
Huasteco	150 257	120 739	87.7	9.3	3.0	66 091	82.0	3.0
Suave	14 224	11 955	83.5	14.8	1.7	7 442	62.6	2.3
Huichol	30 686	19 363	78.7	16.8	4.5	6 874	65.2	5.2
Maya	796 314	713 520	90.7	7.7	1.6	454 675	84.9	2.2
Mayo	35 490	37 410	97.4	0.7	1.9	27 848	96.0	1.4
Mazahua	133 413	127 826	93.2	2.6	4.3	104 729	88.6	0.9
Mazateco	214 477	168 347	69.2	26.8	4.0	101 541	46.5	2.5
Mixe	118 924	95 264	69.3	15.0	4.2	54 403	62.0	2.8
Mixteco	440 796	386 874	74.7	27.2	3.4	233 235	66.0	2.5
Náhuatl	1 448 936	1 197 328	80.8	21.0	4.3	799 394	71.5	2.0
Otomí	291 722	280 238	89.8	6.7	3.6	221 062	82.9	0.6
Popoloca	16 468	13 950						
Popoluca	38 139	29 857						
Purépecha (tarasco)	121 409	94 835	84.7	9.9	5.4	60 411	82.5	2.2
Tarahumara	75 545	54 431	75.8	18.6	5.5	25 479	68.3	3.8
Tepehua	9 435	8 702	91.6	6.1	2.4	5 545	79.8	2.2
Tepehuán	25 544	18 469	73.6	20.9	5.5	5 617	81.3	6.0
Tlapaneco	99 389	68 483	70.9	24.2	4.9	30 804	43.8	4.0
Tojolabal	37 986	36 011	70.6	21.4	8.0	13 303	67.7	5.0
Totonaca	240 034	207 876	76.5	18.9	4.7	124 840	66.1	2.5
Triqui	20 712	14 981						
Tzeltal	284 826	261 084	60.3	36.2	3.4	99 412	42.3	4.9
Tzotzil	297 561	229 203	59.8	34.1	6.1	95 383	47.2	4.4
Yaqui	13 317	10 984	93.5	4.7	1.8	7 084	91.0	2.2
Zapoteco	451 038	403 457	86.3	10.9	2.8	283 345	82.5	1.7
Zoque	51 464	43 160	85.9	10.6	3.5	27 140	72.1	2.3
Otras lenguas	214 986	367 606	85.8	7.0	7.2	86 270	66.5	3.4
Total	6 044 547	5 282 347	80.2	15.8	3.9	3 111 415	72.4	2.6

Fuentes: INEGI 1993, Manrique 1994, INEGI 2001[12].

[12] Los renglones vacíos se deben a falta de información en las fuentes.

Los hablantes de lenguas indígenas son minoría y las cifras documentan una disminución continua relativa en cuanto a la población no indígena hasta el siglo XX. Mientras que experimentamos un descenso relativo grave en la población indígena, se ve en los últimos años un *aumento absoluto* en los grandes grupos indígenas (*cf.* tabla 8) e incluso un ligero ascenso relativo de la población indígena, incluyendo los menores de cinco años de edad (*cf.* tabla 9).

TABLA 9. *Desarrollo demográfico 1990-2000*

Año	*Total*	*Indígenas*	*%*	*No indígenas*	*%*
1990	81 249 645	5 282 347	7.5	75 967 298*	92.5
2000	97 500 000	8 381 000	8.6	89 119 000	91.4

* Esta cifra incluye a los no mestizos, europeos y otros inmigrantes naturalizados.
Fuentes: Censo 1990, Censo 2000.

Esto se debe a varios factores, entre los cuales se encuentra una alta tasa de fecundidad de las mujeres indígenas (3.3) que, además, es mayor que la tasa de las mujeres no indígenas (2.5) en décadas recientes. Así, en términos biológicos podría esperarse un aumento de la porción relativa de la población indígena en el futuro, salvo que las mujeres indígenas adopten los mismos comportamientos de planificación familiar que las mujeres no indígenas. Sin embargo, factores políticos, sociales y económicos impiden un aumento de hablantes de lenguas indígenas. Se percibe un aumento del bilingüismo y una disminución de los monolingües, factor que puede tomarse como índice de desindianización y la ampliación del proceso de mestizaje lingüístico ya descrito más arriba. Tampoco podría esperarse detrás de estas cifras una ampliación de uso de las lenguas indígenas en dominios ya cedidos al castellano.

LAS LENGUAS INDOMEXICANAS: INDICIOS DE LA AMENAZA DE EXTINCIÓN

Desde la Cédula Real de 1770 se prosiguió, en los años restantes de la Colonia y también durante el siglo XIX en el México independiente, una política lingüística asimilacionista o, lo que resultará lo mismo en el efecto, la falta de una política lingüística en favor de las lenguas amerindias, en combinación con una política general en la que el peso de la cultura hispanohablante criolla aumentó cada vez más en detrimento de las culturas autóctonas. Este proceso provocó que de la multitud de las lenguas existentes antes de la

Conquista muriera una parte (por ejemplo el eudeve, el zacateco, el tamaulipeco y el cuitlateco) y de las que sobrevivieron, muchas estén en peligro de extinción inminente, por tener menos de 500 hablantes, y algunas estén moribundas por tener sólo algunos hablantes y ellos de edad avanzada (véase también el capítulo 17 de esta *Historia*).

Indicar el número exacto de lenguas muertas es difícil debido al número de sinónimos en los etnónimos y a la documentación insegura en los inicios de la Colonia. Gran parte de las lenguas han debido desaparecer ya en el siglo XVI y primera parte del XVII con el descenso dramático de 25 millones a 1.3 millones de indígenas causado por guerras, enfermedades y trabajos forzados en condiciones inhumanas (Hidalgo 2006).

En la segunda mitad del siglo XX se acelera un proceso que consta de dos movimientos interrelacionados: la muerte o agonía de lenguas y el aumento de indígenas bilingües y, *viceversa*, la reducción de monolingües por la integración creciente de las comunidades indígenas en la economía y en la estructura nacional (e internacional): ampliación del sistema escolar castellanizador, construcción de carreteras y caminos hasta las comunidades hasta entonces aisladas en sus regiones de refugio, migración definitiva o temporal de indígenas a las ciudades (hispanohablantes y a veces a los Estados Unidos[13]) para encontrar trabajo, recepción de emisiones de radio y televisión con programas nacionales y estadounidenses, así como finalmente la presencia de agencias gubernamentales de fomento del así llamado "desarrollo". Lo que podría considerarse a primera vista como un fenómeno positivo, como la creación de individuos bilingües y la posibilidad de diversificar las fuentes de ingresos y aumentarlos, conlleva un cambio fuerte del nivel cultural y lingüístico: a nivel comunitario una desagregación parcial de las comunidades amerindias y una infiltración de patrones culturales ejercida por los emigrantes retornados, una desvalorización de la propia cultura y de la propia lengua, un deterioro de la identidad étnico-cultural, un desplazamiento funcional de la lengua autóctona con la conquista de dominios sociales por parte de la lengua española y una infiltración abundante del español en las lenguas amerindias a través de préstamos (léxicos y gramaticales) (*cf.* Zimmermann 1987).

Por otro lado, es la lengua española la que saca provecho del desplazamiento de las lenguas indígenas: a nivel mundial se convirtió en una de las lenguas más habladas e importantes, con las correspondientes consecuencias económicas y políticas que esto implica (*cf.* Valle 2007).

Después de cinco siglos de guerra, opresión, etnocidio, discriminación y asimilación, hoy en día la situación de las lenguas amerindias de

[13] Una parte de los migrantes mexicanos son indígenas.

México es precaria. Tras cinco siglos de resistencia cultural y lingüística se puede observar un desplazamiento acelerado de las lenguas amerindias. Ya se han extinguido muchas de ellas, y las que han logrado sobrevivir están amenazadas de extinción[14]. En 1990, 32 lenguas indígenas en México (de las 77 según Manrique 1994) —conforme al criterio del bajo número de hablantes— se encontraban en peligro de extinción. Los datos del 2000 confirman —con pocas excepciones— esta triste constatación (*cf.* tabla 10). En la mayoría de los casos se percibe un decremento drástico, incluso en la categoría llamada de posible supervivencia por Manrique Castañeda.

TABLA 10. *Lenguas amenazadas*

Lengua	*Hablantes en 2000*	*Hablantes en 1990*
A. Lenguas extintas hasta donde se sabe		
Chiapaneco	-	244
Pame del sur	-	4
Chicomucelteco	-	35
Chinanteco de Petlapa	1	1
B. Prácticamente desaparecidas		
Zapoteco del Rincón	19	22
Papabuco	5	22
Lacandón	40	130
Ópata o pima bajo	4	347
Cochimí	82	182
Kiliwa	52	47
C. Gravemente amenazadas (tienen más de 100 y menos de 500 hablantes)		
Motozintleco	174	333
Kumiai	161	112
Teco		126
Ocuilteco	466	971
Ixcateco	351	1 500
Cucapá	178	153
Pápago	141	10
Paipai	201	271
Kikapú	138	273
Seri	458	629

[14] Para los criterios de amenaza de extinción *cf.* Zimmermann (1999) y Crystal (2000).

Tabla 10. (conclusión)

Lengua	*Hablantes en 2000*	*Hablantes en 1990*
D. En peligro (con más de 500 y menos de 1000 hablantes)		
Pima alto	741	157
Popoluca de Texistepec		743
E. De supervivencia posible (tienen entre 1000 y 10 000 hablantes)		
Matlazinca	1 302	1 748
Mixteco de Puebla	19 (?)	1 879
Chichimeca jonaz	1 641	1 995
Popoluca de Oluta	14 (?)	3 296
Chinanteco de Papantla		3 507
Chinanteco de Sochiapan		3 559
Mixteco de la zona mazateca	17 (?)	4 546
Chontal de Oaxaca	4 959	5 057
Pame del norte	8 312	6 762
Chinanteco de Quiotepec		7 415
Zapoteco Solteco		9 461

Fuente: Clasificación tomada de Manrique 1994, p. 93, reagrupada y completada según los datos de INEGI 2000.

Uno de los factores más aplicados para medir la amenaza de extinción de un idioma es el bajo número de hablantes. Indudablemente, éste es un factor. Sin embargo, sostengo que no hay que tomarlo como factor único. Incluso puede ser peligroso, porque decir que tal lengua está amenazada por su bajo número de hablantes —lo que es cierto— desvía la atención de las lenguas con más hablantes, supuestamente no amenazadas. No obstante, el número es sólo uno de los índices del peligro de extinción. Las causas son otras y son iguales para todas las lenguas indígenas de México. Por ello sostengo la hipótesis de que todas las lenguas indígenas están amenazadas de extinción, tal vez no en un futuro próximo, pero sí en un futuro más lejano (si no se aplica una política adecuada de defensa, ya prevista por la ley en 2003). Esta hipótesis puede sorprender, ya que algunas teorías pretenden que el alto número de hablantes es un factor evidente de vitalidad de una lengua. La cuestión no es tan fácil. El pueblo indígena numéricamente más importante en México, los hablantes de náhuatl, con casi un millón y medio de miembros, también está amenazado, como demuestran los estudios al respecto (Knab 1979, Hill y Hill 1986).

Este peligro se debe al hecho de que no constituyen un grupo integral con un territorio propio, con instituciones propias y una red de comunicación interna, sino que representan de hecho un sinnúmero de comunidades locales más o menos aisladas entre sí, cada una de las cuales tiene sus propias relaciones con la sociedad dominante hispanohablante. Las comunidades locales de hablantes de náhuatl se encuentran entonces en una situación política y económicamente fragmentada, en la cual no funcionan como una sociedad comunicativamente unida, sino como una multiplicidad de grupos, cada uno numéricamente pequeño, y se comportan como comunidades chicas. Claro que la situación para comunidades medianas como los otomíes, con 291 722 o los totonacas, con 240 034, es más precaria.

No es posible entonces hacer un pronóstico a partir de la cantidad porque, claro está, la supervivencia de una lengua no depende sólo de la cantidad de hablantes, sino más bien de otros factores. A saber: la identidad étnica o lingüística, el papel que atribuyen los hablantes a la lengua para su identidad y, con ello, la conciencia de que existe una necesidad de continuar hablando la propia lengua, la infraestructura comunicativa y la aptitud de la lengua para cumplir las funciones requeridas por la comunidad-sociedad en cuestión.

Normalmente se distingue entre dos tipos de extinción de una lengua: *a*) la no supervivencia de los hablantes mismos, sea por genocidio o por eventos indirectos como enfermedades epidémicas; y *b*) lo que llamamos la *muerte del lenguaje*, es decir, el hecho de que los miembros de una etnia sobrevivan físicamente pero dejen de hablar su lengua. Algunos lingüistas incluyen incluso en esta categoría la incorporación sucesiva de elementos de la lengua dominante a las lenguas indígenas, y tratan de describir el proceso de muerte de la lengua como una sustitución paulatina de elementos de la propia lengua por elementos de otra, es decir, la sustitución gramatical y léxica (Knab 1979, Hill y Hill 1977 y 1986). Aunque pueda constituir un aspecto del proceso de la muerte de una lengua, no debe confundirse con ella. El desplazamiento es un traslado de las *funciones* de una lengua, es decir, el *desuso* paulatino en dominios sociales. En ciertos casos sí puede darse un proceso paralelo de traslingüizaciones dentro de la lengua autóctona recesiva. Pero a mi manera de ver hay que analizar con más detalle estos fenómenos, porque el préstamo, que en esas teorías se toma como un elemento de desplazamiento, también puede —en ciertas circunstancias— ayudar a vitalizar una lengua en la medida en que contribuya a la expansión de las facultades de expresión. Hay que recordar que posiblemente todas las lenguas del mundo incorporaron préstamos de otras lenguas a lo largo de su historia. Las consecuencias del proce-

so de transferencias en el desarrollo de la lengua receptora dependen de las actitudes que conllevan, así como de las fuerzas políticas, económicas y culturales y de la identidad de quienes adoptan dichos préstamos.

Consecuencias sociales del contacto: uso diglósico, uso alternado de lenguas, variedades sincréticas/híbridas y desplazamiento en comunidades indígenas

Un intento de caracterización general

La relación de las lenguas indígenas con el castellano está determinada por la predominancia política y la hegemonía cultural de la última. Este desarrollo sociolingüístico ha generado una multitud de situaciones de diglosia, al inicio con poco bilingüismo, hoy en día con un bilingüismo alto, con una gradación de perfección. Estos grados de dominio se reparten muchas veces según las condiciones socioeconómicas diferentes de cada individuo y cambian con las transformaciones socioeconómicas y educativas en cada comunidad. Existen comunidades en las que la lengua amerindia sólo es hablada por los ancianos; en otras, sólo unos pocos la hablan y en otras goza todavía de vitalidad entre casi todos los miembros de la comunidad. En un intento arriesgado de identificar un patrón mayoritario actual, se podría decir que en la mayoría de los casos se encuentra una situación en la que los hombres jóvenes son más bien bilingües (castellano y lengua amerindia) y las mujeres ancianas monolingües (en lengua indígena). Esta distribución de la lengua vernácula amerindia, variedad baja, y del castellano, en la gran mayoría variedad alta, demuestra que el uso de la lengua no sólo depende del dominio interactivo, sino que se puede correlacionar también con los factores de edad y sexo, siendo estos dos factores los que reflejan en alto grado la historia y la situación económica de cada comunidad. Hay muy pocas investigaciones que hayan estudiado de manera exhaustiva y cuantitativa el uso de las lenguas según los dominios, relacionándolo con la edad, el sexo y el nivel educativo. Para México tenemos resultados sumarios obtenidos por observación participativa en comunidades determinadas, pero ningún estudio empírico que abarque toda una región con varias comunidades, ni siquiera el total de un pueblo indígena, como existen en alguna forma en Bolivia (Albó 1995) y Paraguay (ALGR-S 2002). Nuestro conocimiento del uso diglósico de las lenguas en México sigue siendo fragmentario, poco exacto e impresionista.

El castellano es el medio de comunicación en situaciones interétnicas: para el comercio con entidades extralocales, sobre asuntos adminis-

trativos y jurídicos y en general con agencias del gobierno estatal o federal y en la escuela. En situaciones de comunicación al interior de la comunidad o con otras vecinas de la misma etnia se prefiere la lengua amerindia (Rendón 1980, Hill y Hill 1986, Hamel 1988, Zimmermann 1992a, Hekking 1995, Schrader-Kniffki 2003, Terborg 2004). Sin embargo, estudios sociolingüísticos han demostrado que, en algunas comunidades, también en estas situaciones se emplea a veces el castellano, muchas veces en alternancia con la lengua indígena (*codeswitching*). Estos estudios, por ejemplo en comunidades otomíes (Hamel 1988), nahuas (Hill y Hill 1986, p. 345 y ss.) y zapotecas (Schrader-Kniffki 2003), dejan ver que el uso diferenciado de las dos lenguas en situaciones intraétnicas obedece a un patrón funcional aprovechando el prestigio social del castellano que se intenta transferir sobre sus usuarios. Así, la alternancia de lenguas es un síntoma de la creciente aceptación social del castellano. El grado máximo de ésta se percibe cuando padres indígenas bilingües deciden hablar con sus hijos sólo en español.

Es la emigración de sus pueblos el acontecimiento más grave no sólo para el individuo sino para la lengua. En la primera generación todavía no se trata de una pérdida de la lengua, aunque la práctica de ella se ve reducida. En algunos casos, como en los Centros de Capacitación para el Trabajo de Mujeres Indígenas en la Ciudad de México o en otras redes de encuentro y comunicación intraétnicas creadas informalmente en los lugares de llegada, la lengua indígena tiene un espacio de vida (Pellicer 1988). Sin embargo, en la ciudad, los padres normalmente no transmiten su lengua nativa a sus hijos, sino que usan con ellos el español, o más bien un español indígena, así que en la segunda generación, estos indígenas, hijos de emigrantes, ya no cultivan la lengua de sus antepasados.

Parámetros para la descripción del uso diferenciado de lenguas en comunidades indígenas mexicanas

Sintetizando los planteamientos teóricos, propongo que una descripción del uso diferenciado de lenguas debe considerar los siguientes parámetros, en los que, en lo que sigue, voy a orientar mi descripción en lo posible (dependiendo a veces de trabajos hechos que todavía no se habían realizado siguiendo estos parámetros en su totalidad):

a) Grados de bilingüismo de los hablantes involucrados.
b) Distribución del bilingüismo entre los hablantes involucrados según género, edad, campos de acción, etcétera.
c) Grado de escolaridad de los habitantes.

ch) Papel de la lengua indígena y del castellano en la escuela.
d) Lugares de aprendizaje/adquisición del español.
e) Meta de la adquisición: instrumental *vs.* integrativa.
f) Lugares sociocomunicativos de uso del español (intracomunitario y extracomunitario; intraétnico e interétnico).
g) Lugares sociocomunicativos de uso de la lengua indígena (intracomunitario y extracomunitario; intraétnico e interétnico).
h) Parámetros del uso intracomunitario: familia – cultos religiosos – administración/gobierno comunal – fiestas – vida cotidiana (en la calle) – tienda – médico, etcétera.
i) ¿Uso diferenciado de lenguas según dominios sociales?
j) ¿Uso diferenciado de lenguas según la lengua preferida/impuesta del interlocutor?
k) ¿Hay complementariedad exclusiva de dominios de uso o traslape parcial de dominios?
l) ¿En qué lengua hablaron antes y cómo hablan hoy los padres a sus hijos?
ll) ¿Trabajo fuera de la comunidad; uso de las lenguas de los reemigrantes?
m) ¿Existen parejas mixtas de mestizos e indígenas en la comunidad?
n) Tipo de diglosia, si hay.
ñ) Aspecto dinámico: ¿se pueden detectar cambios en todo eso?, ¿se puede establecer una periodización del prototipo: monolingüismo > diglosia incipiente > diglosia elaborada > diglosia sustitutiva según ciertos dominios > proceso de desplazamiento completo/amenaza de extinción?
o) ¿Se puede observar una variedad sincrética/híbrida o un continuo o una arquitectura de diversas variedades de contacto?
p) Descripción de estas variedades de contacto y su estatus cognitivo para sus hablantes (inapercibido, inconsciente, uso estratégico).
q) Distribución del uso sociocomunicativo de estas variedades.
r) Identidad: ¿cómo se identifican los miembros nativos de la comunidad con su lengua nativa, el bilingüismo, el español?, ¿ven el bilingüismo como algo útil y necesario o les gusta hablar español?
s) Resistencia y defensa: ¿existe una movilización política de los hablantes de la variedad baja/indígena que desean modificar el estatus social de esta variedad?
t) ¿Quiénes son los protagonistas de estos movimientos y cuáles han sido o son los motivos, metas o modelos?
u) Normativización: ¿existen intentos de establecer una variedad estándar supracomunal y suprarregional?

v) Grado de ampliación (*Ausbau*) de la lengua indígena en cuestión (por ejemplo lengua escrita *vs.* lengua oral y ampliación del léxico para su uso en los campos de la vida moderna, etcétera).

Además, cabe destacar los factores económicos, sociales, políticos o infraestructurales que ejercieron un tipo de *presión exterior* en este proceso, por ejemplo:

w) Carretera, servicio regular de servicio de transporte automovilístico de carga y de personas.
x) La economía: ¿producción para la subsistencia? ¿Existe un mercado regional, nacional o mundial? ¿Tiene influencia en el uso de la lengua?
y) La religión (Iglesia) y la actitud de sus agentes frente a las lenguas.
z) Servicios estatales y la actitud de sus agentes frente a las lenguas.

La diglosia actual contemporánea en México: algunos casos de uso diferenciado y desplazamiento de lenguas indígenas

El carácter multiétnico y multicultural del país se manifiesta a nivel lingüístico en el hecho de que en las zonas con población indígena exista una multitud de situaciones de bilingüismo colectivo. Por el hecho de gozar el español del estatus de lengua oficial del país parece evidente que en términos de diglosia este hecho se manifieste de tal modo que sea el español la variedad alta y cada lengua amerindia tenga el papel de la variedad baja en cada comunidad indígena. Sin embargo, sería un error pensar que esta situación legal se manifieste congruentemente como actitud frente a las lenguas entre la población indígena. Es verdad que la construcción política y discursiva del valor diferenciado de las lenguas en la "sociedad nacional" fue compartida por un número creciente de indígenas, pero teóricamente no es automático ni empíricamente generalizado, ya que la dominación y hegemonía implicada en esta construcción puede ser rechazada y generar resistencia y la creación de contramodelos de revitalización.

La tendencia diglósica arriba descrita, válida grosso modo en el siglo XX con una penetración progresiva del español en estas comunidades, podría verse no alterada pero sí matizada a partir de los inicios del siglo XXI con la creciente aceptación oficial de las lenguas indoamericanas en México, como consecuencia de la sublevación del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas y las concesiones legales a nivel general

(Ley Indígena, 25 de abril de 2001) y sociolingüístico (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 13 de marzo de 2003)[15].

No existe un análisis de todas las lenguas indígenas según el aspecto del uso diferenciado (diglósico) de las mismas y del español en las diversas comunidades, pero se puede postular que existen situaciones de diglosia en las respectivas regiones, de tal manera que cada lengua indígena o los subgrupos de la misma lengua constituyen una comunidad de comunicación en la cual comparten la misma variedad alta, el español, con comunidades indígenas de otras lenguas indomexicanas con las que están en una relación de comunicación. A veces parecen existir también casos de relaciones semejantes a las diglósicas entre dos comunidades etnolingüísticas indomexicanas.

Cuando se habla sobre la situación diglósica en México, se debe evitar una generalización falsa que consistiría en crear la impresión de que la situación es la misma en todas las comunidades. Como ya señaló Aubague refiriéndose al caso del estado de Oaxaca, las lenguas indomexicanas no están todas sometidas a la misma situación sociolingüística: "Tanto los factores internos de su desarrollo y de su historia, como los factores externos [...] hacen variar el panorama social que envuelve a cada una de las lenguas nativas" (1983, p. 245). Con razón exige el estudio de cada caso sin concepciones preestablecidas y sobregeneralizaciones cómodas. Pero hasta hoy día, ni siquiera para Oaxaca disponemos de un conjunto de estudios de este tipo, sino tan sólo de estudios aislados y fragmentarios. No se puede ofrecer, por lo tanto, ni una selección de casos representativos ni una visión general, exhaustiva y tipologizada, fundamentada en estudios empíricos. Lo que presentamos a continuación es por lo tanto tan sólo una selección casual de casos, que sin embargo no pueden generalizarse acríticamente para otras regiones de México: *1*) la situación del otomí en una región del Valle de Mezquital en los años ochenta; *2*) la del zapoteco en un pueblo determinado de la Sierra de Oaxaca en los años noventa; *3*) la de un caso particular de migrantes yaquis en la ciudad de Hermosillo en los años ochenta.

La situación de contacto entre el otomí y el español en el municipio de Cardonal del Valle del Mezquital (Estado de Hidalgo) en los años ochenta del siglo XX

Una de las primeras descripciones sociolingüísticas del contacto entre una lengua indígena y el español en México se llevó a cabo entre los oto-

[15] Para una presentación y análisis de estas leyes cf. Pellicer, Cifuentes y Herrera (2006).

míes en una región del Valle del Mezquital (municipio de Cardonal) por un grupo dirigido por Héctor Muñoz. (Muñoz *et al.* 1980, p. 134), quienes apoyándose en el concepto de los sociolingüistas catalanes, ven en este caso una situación de diglosia destacando sobre todo el aspecto de desplazamiento de la lengua otomí. Este enfoque ha sido precisado y ampliado por Hamel y Sierra (1983) y Hamel (1988).

Antes que nada hay que destacar la diversidad de la penetración del español en las comunidades otomíes: se encuentran en esta región comunidades otomíes casi completamente castellanizadas, mientras que otras conservan el otomí. Es en estos últimos casos donde aún existe una opción de elección de lengua. Se usa la lengua indígena para la comunicación en la familia y en la comunidad del pueblo, también para discutir asuntos internos de índole organizatoria o política de la comunidad, es decir, en situaciones formales. Pero aquí se puede ver que hay una creciente tendencia hacia la alternancia de las lenguas, donde el español es empleado en situaciones más importantes (Hamel 1988, pp. 375 y ss. y *passim*; Zimmermann 1984b, pp. 154 y ss., y 1992a).

Grados de bilingüismo y distribución de los hablantes involucrados

Encontramos en esta región en los años ochenta una gama muy diversa de bilingüismo y esta repartición difiere en cada pueblo. En esta época se pudo encontrar tanto una porción considerable de hablantes monolingües de otomí, como un grupo de hablantes de español y de otomí bilingües, con diferentes grados de dominio, desde la capacidad de emitir algunas palabras claves y necesarias para usos indispensables hasta un dominio fluido pero con rasgos específicos (interferencias) de un español otomí, es decir personas que saben adaptarse a las "necesidades" de la lengua. También se encuentran pueblos más hispanizados en los que hay personas étnicamente otomíes que, sin embargo, no dominan ya su lengua étnica, o sea, que son monolingües de español.

Se pueden detectar tendencias específicas en el dominio de las lenguas según la generación y el sexo de los hablantes. Las mujeres y las personas mayores son en mayor grado monolingües (otomí), los varones y las personas jóvenes son más bien bilingües, con diferentes niveles de dominio del español. Existe una correlación entre la distribución generacional y la acción creciente del sistema escolar, y la distribución por sexo y el tipo de actividades que requieren contactos con personas extracomunitarias de habla española o no. A este esquema escapan algunas mujeres más jóvenes. Se trata de mujeres que han trabajado como sirvientas en las ciudades, donde alcanzaron conocimientos de español bastante

buenos. Algunas de estas migrantes sirvientas han regresado a su región indígena de origen por varios motivos, en la mayoría de los casos para casarse, rompiendo así el patrón general de madre monolingüe otomí que prevalecía en años anteriores. A estas madres bilingües se junta en los años ochenta una nueva generación de jóvenes de ambos sexos que han sido castellanizados en la escuela primaria y posteriormente también en escuelas secundarias. Con ello aumenta notablemente la cantidad de personas bilingües, creando una situación de comunicación bilingüe y de distribución complementaria de uso de las dos lenguas y potenciando la invasión del español en la comunicación cotidiana informal y familiar en las aldeas otomíes.

En la época de los ochenta no existían parejas mixtas de mestizos e indígenas en la comunidad o muy pocas. Si se daba este tipo de matrimonios, éstos preferían establecer su hogar fuera de la aldea indígena, ya que las comodidades infraestructurales en ésta eran todavía escasas. Este patrón está cambiando poco a poco con el mejoramiento de la situación infraestructural de las aldeas. Si siguen multiplicándose los nuevos vecinos monolingües castellanohablantes de residencia permanente y de arraigo, ello podría influir también en el futuro del proceso de desplazamiento inminente que se observa.

Grado de escolaridad de los habitantes

Debido a que el sistema escolar no llegó a todos los pueblos al mismo tiempo, sino de forma progresiva y con una implementación inconsistente, también el grado de escolaridad difiere de un pueblo a otro y dentro de los pueblos, dependiendo de la asistencia real al programa escolar. Por ello se pudo encontrar una mayor escolaridad según el criterio de edad entre los jóvenes y los varones, habiendo reservas a la escolaridad de las niñas en tiempos pasados. En los años ochenta el nivel de asistencia de la escuela primaria llega a una proporción muy alta.

Lugares de aprendizaje/adquisición del español

La adquisición del español se compone de dos factores principales:

1) La adquisición "natural" mediante contactos de los individuos en encuentros con miembros de la comunidad hispanohablante. Éstos se producen en contextos hispanohablantes de interacciones comerciales, religiosas, administrativas y, sobre todo, de lugares de trabajo durante alguna migración temporal, tanto

de hombres como de mujeres. Cabe señalar que la migración concebida inicialmente como temporal puede transformarse en migración definitiva[16].

2) Progresivamente se agrega a este tipo de bilingüismo natural e informal un bilingüismo producido por un aprendizaje formal y sistemático en la educación estatal, que conduce a un manejo más cercano de la variedad materna de los mexicanos hispanohablantes, entre la población más joven.

La meta de la adquisición del español

La meta de la adquisición del español entre los residentes de comunidades otomíes del municipio de Cardonal en los años ochenta es predominantemente instrumental. Cada individuo lo hace para el uso específico de poder comunicarse con miembros de la comunidad hispanohablante para las necesidades económicas u otras de función limitada. Salvo pocas excepciones, no se percibe el deseo de integrarse en la comunidad mexicana hispanohablante por vía de la lengua. Claro está que esta constatación vale tan sólo para los residentes de comunidades indígenas otomíhablantes, y no es válido para las personas emigradas definitivamente, ni para los pueblos ya en su mayoría monolingües de español. Sin embargo, los pocos padres de familia que hablan con sus hijos en lengua castellana dejan ver su deseo de integración de sus hijos a la sociedad nacional por vía de la lengua, asumiendo —probablemente inconscientemente— la pérdida de la lengua nativa en la siguiente generación.

Papel de la lengua indígena y del castellano en la escuela

La escuela primaria ofreció una educación básica que se autodenomina oficialmente "educación bilingüe". También muchos maestros son otomíes bilingües. Pero el nombre no se verificó. La definición oficial de este concepto pedagógico era una perversión de lo que por lo común se entiende. La lengua materna otomí representa el medio de comunicación principal tan sólo durante los primeros dos años con el objetivo de eliminarla poco a poco como lengua de enseñanza (*cf.* Hamel 1983). En consecuencia, el otomí no forma parte de las materias impartidas y la alfabetización se realiza en español. A partir del tercer grado toda la

[16] En esta descripción de bilingüismo de personas otomíes sólo se considera a los que permanecieron o a los migrantes que regresaron a sus aldeas. No se ha hecho un estudio sobre los otomíes que partieron definitivamente de sus comunidades de origen.

enseñanza se ejecuta por medio de la lengua española. Los otomíes que saben escribir casi nunca lo saben hacer en su lengua materna, sino sólo en español. La competencia en lectura y escritura es, sin embargo, bastante rudimentaria en esta época, siempre con excepción de individuos específicos, como los maestros indígenas.

Dominios de uso y funciones sociocomunicativas de la lengua indígena

La lengua indígena sigue siendo en los años ochenta la lengua preferida en la comunicación intracomunitaria, que por su constitución poblacional es también básicamente intraétnica. La lengua intrafamiliar (la familia nuclear y la familia más amplia) y de encuentros cotidianos entre los habitantes de comunidades, en la calle, en encuentros de asuntos comunales, en la tienda, sigue siendo el otomí. En el espacio religioso pueden constatarse diferencias interesantes: "acontecimientos del habla" en el marco de la Iglesia católica se realizan en español, mientras que en las comunidades evangelizadas por las denominaciones protestantes estadounidenses se nota una tendencia mayor hacia el uso del otomí para sus encuentros religiosos (*cf.* Zimmermann 1984a) conforme a la concepción lingüística de estos "misioneros", que tienen el proyecto de llevar la palabra del dios cristiano a todo el mundo en su lengua nativa (igual que los franciscanos y jesuitas en la época colonial).

No hay estudios que observen el uso de la lengua en los contextos de migración temporal. Se puede suponer que las mujeres que trabajan como sirvientas no tienen la ocasión de utilizar su lengua nativa en este contexto, salvo los fines de semana en encuentros con colegas de la misma etnia[17].

Un caso especial es el "uso receptivo" por radio. A mediados de los años setenta se creó una radioemisora regional, *Radio Mezquital* (con sede en la ciudad de Ixmiquilpan), con apoyo de la Fundación Friedrich Ebert (Alemania), en el contexto de un programa de fomento de desarrollo que transmite parte de su programación en otomí o en español con traducción al otomí (Bohmann 1986). Esta emisora proporcionó por primera vez al otomí un papel público e intercomunitario. Sin duda, de haberse utilizado con cuidado este instrumento valioso, hubiera contribuido a una valorización positiva del otomí (a nivel oral). Al retirarse la Fundación Friedrich Ebert, una vez acabado el proyecto, se deterioró la infraestructura y el apoyo económico de la emisora. En los años ochenta aún subsistió,

[17] Un estudio basado en encuestas entre sirvientas revela la imposibilidad de usar la lengua nativa (Zimmermann 1993).

pero con una programación muy pobre. A través del análisis de algunos días se pudo constatar que el programa consistía esencialmente en música popular de procedencia mexicana y mundial con anuncios de los títulos de las canciones y la indicación penetrante de la hora.

En los años ochenta no existe ninguna institución que utilice la lengua otomí a nivel escrito en la región. Por ello, el criterio de medio de comunicación obedece claramente al patrón diglósico. Sin embargo, cabe decir que la comunicación escrita es escasa entre los hablantes y se restringe a ciertos dominios como la administración y la escuela fundamentalmente.

Dominios y funciones sociocomunicativas del uso del español

En cuanto al español, hay que hacer una subdivisión medial fundamental, la de comunicación oral y escrita, criterio importante ya en la teoría de Ferguson. En las comunidades otomíes la comunicación por escrito se realiza exclusivamente en español. Esta distribución no obedece a una opción, sino que se debe al hecho de que (salvo en casos muy específicos) ningún otomí tiene la habilidad de escribir en su lengua nativa (consecuencia de la política lingüística educacional impuesta, no de una decisión funcional de los otomíes).

Como medio de comunicación oral el español sirve para la comunicación extracomunitaria, que es mayoritariamente también interétnica. Las relaciones lingüísticas de poder producen una situación en la que los actores otomíes se sienten obligados a someterse y emplear el español para la comunicación hacia afuera, ya sea para las transacciones comerciales en el mercado de Ixmiquilpan, el centro regional más cercano, o para la realización de trámites administrativos con instituciones estatales por el simple hecho de que los interlocutores allá no saben hablar otomí (también una forma indirecta de imposición del español). Pero el español sirve también de medio de comunicación intracomunitaria en dos casos llamativos. El primero es con residentes o visitantes alóglotos en la comunidad. El funcionamiento diglósico en este caso es tal que en estos eventos comunicativos los otomíes se adaptan a la lengua del otro (representante de la sociedad nacional) y renuncian al uso de la lengua propia de la comunidad. Además, los hablantes otomíes no esperan que el extranjero hable o aprenda la lengua indígena. Esta decisión es sólo “natural” para una mente colonialista, y de hecho queda por explicar su funcionamiento. Las razones de esta adaptación son ambiguas. Por un lado, los informantes otomíes lo justifican por la máxima de cortesía. Por otro, se refleja en ella la aceptación (resignada) del papel del castellano como variedad alta y del valor bajo de su lengua nativa en el mercado lingüístico mexicano.

Otro caso, todavía más inquietante, es el documentado y analizado pormenorizadamente por Hamel (1986, 1988) en situaciones claramente intraétnicas e intracomunitarias. En eventos de cierta formalidad el autor ha podido observar un uso estratégico de la lengua española en alternancia con la otomí por los bilingües otomíes para funciones sociales, de poder e identitarios, ratificando así el valor alto y prestigioso del español y *utilizando la lengua ajena como un instrumento de ejecución de poder intracomunitario.* La observación de estos casos de traslape parcial de uso de lenguas en el mismo dominio puede considerarse no como una excepción, sino como el documento del inicio de un proceso que continúa hasta la actualidad.

En los pueblos estudiados los dominios de uso intracomunitario del español son los de instituciones introducidas desde fuera: la escuela, la Iglesia y la administración municipal. Salvo los usos del español en las situaciones semiintracomunitarias (las cuales deben considerarse como determinantes para una situación diglósica) arriba descritas, no existe un uso complementario según dominios sociales. La opción de la lengua está determinada más bien por los conocimientos de lengua del interlocutor.

Para entender bien la distribución existente cabe recordar el hecho de que los dominios en los que el uso del español predomina o es exclusivo son dominios de procedencia sociocultural no indígena. Como consecuencia del contacto cultural impuesto desde la colonia no sólo se sustituye el uso de una lengua por otra en dominios lingüísticos sociocomunicativos existentes antes del contacto, sino que el contacto crea nuevos dominios sociocomunicativos: el aparato de administración, leyes y programas políticos nacionales, medios de comunicación masiva, otra infraestructura religiosa y finalmente el dominio de la educación formal pública mediante la institución de la escuela, sin olvidar las nuevas posibilidades de trabajo extracomunal y extraétnico (que se pueden entender más bien como necesidad para sobrevivir al despojo y a la expropiación colonial). No es natural en absoluto que con la creación de un dominio se importe el instrumento de comunicación, siempre se puede ejecutar la nueva función adaptando la lengua del grupo a las nuevas necesidades. Muchos casos en la historia del contacto de lenguas lo demuestran; el mejor ejemplo es el purismo que rige en la comunidad lingüística hispanohablante o la denominación de animales americanos como por ejemplo *león, pavo, conejo de Indias*. Es difícil suponer si los otomíes u otros pueblos indígenas hubieran creado, por ejemplo, una escuela de tipo formal importando el modelo occidental, pero ejecutada en lengua otomí elaborando su lengua para hacerla apta a los nuevos propósitos conceptuales y comunicativos. La historia política mexicana no ha permitido esta opción.

Con la implantación de esta institución educacional y el nuevo dominio sociocomunicativo y su determinación extraétnica, se impuso desde fuera paralelamente el instrumento de comunicación, la variedad lingüística del grupo dominante en México, acto que contribuirá a su conversión en variedad alta también en los pueblos indígenas.

La transmisión del otomí de padres a hijos

En general los padres otomíes siguen transmitiendo su lengua a sus hijos. Pero ya en los años ochenta existían en las comunidades bilingües casos de padres otomíes que educaban a sus hijos en español para —como dicen— facilitarles el ingreso a la escuela (bilingüe de nombre pero castellanizadora de hecho) y en general la integración en una proyectada "vida de trabajo asalariado".

Migración y remigrantes

Para tener una visión adecuada de la muy compleja situación "hipotético-diglósica" no se debe excluir el hecho de las actividades salariales y comerciales en el ámbito extraotomí. No existe un solo patrón de emigración. Sobre todo entre los emigrantes temporales que salen algunos días, semanas o pocos meses, considerándose mentalmente miembros de su aldea de origen, y que siguen viviendo durante un tiempo considerable en su comunidad, donde desarrollan parte de sus actividades comunicativas, formando parte de lo que hay que considerar como dominios sociocomunicativos. Por este hecho, el conjunto de eventos comunicativos no se limita a las comunidades estrictamente hablando. Estudios sobre el uso diferenciado de lenguas deberían remodelar esta red, siendo el factor una fuente de presencias en el mundo extraotomí, de modo que la remigración influye directamente en la dinámica de las relaciones entre las lenguas. Son estas personas (especialmente maestros otomíes bilingües) las que muchas veces ocupan los cargos de dirigencia de las comunidades, por tener las cualidades requeridas: conocimiento de la variedad alta y del funcionamiento de la sociedad nacional.

La dinámica del proceso de desplazamiento

No disponemos de hecho de una descripción longitudinal de uso creciente o decreciente según dominios sociocomunicativos durante un periodo suficientemente largo. Las estadísticas del censo y observaciones esporádicas hasta los primeros años del siglo XXI permiten constatar que el bilingüismo

entre los otomíes del municipio de Cardonal creció; aumentó asimismo la emigración (también hacia los Estados Unidos y con ello cierto trilingüismo). Se instalaron escuelas telesecundarias y como consecuencia mejoró el nivel de dominio del castellano. Mejoró también la posibilidad de comunicación vial, facilitando la posibilidad de cursar la preparatoria en el centro regional, y generalmente la situación económica, tal vez por los subsidios-remesas de los emigrantes. Con ello se puede establecer a título de hipótesis una periodización en el siglo XX: primera fase, monoglosia comunal incrustada en un contexto nacional de diglosia virtual; segunda fase, diglosia parcial con bilingüismo parcial no prototípica de duración corta en ciertos dominios; tercera fase, creciente uso del español en más dominios de la comunidad y creciente bilingüismo (diglosia sustitutiva); cuarta fase, inicio de adquisición del español como primera lengua (monolingüismo de pocos individuos étnicamente otomíes con conocimientos deficientes del otomí) y uso predominante del español también en la familia.

En total este proceso revela características de un desplazamiento inicial, y se puede decir que a nivel comunal existe la amenaza de extinción de la lengua otomí. Cabe decir que parte de los monolingües de castellano optan por emigrar, consecuencia esperada de la medida tomada por los padres de no hablarles en su lengua nativa. Es este efecto de la emigración el que frena en parte el desplazamiento del otomí, no en general pero sí a nivel comunal.

Variedades de contacto

Las lenguas en uso en los años ochenta en las comunidades estudiadas (y se supone que en otras también) se caracterizan por un alto grado de interferencias y transferencias, que dan lugar a variedades híbridas o sincréticas, tanto del otomí como del español, y al surgimiento de *code switching* (todavía no de *code mixing* como variedad). Las variedades híbridas se rigen por dos parámetros; primero según los conocimientos individuales, segundo según el aspecto formal/informal de la situación de uso. En un primer paso se pueden distinguir dos grandes variedades de contacto, una de base otomí con transferencias del español y otra de base española con interferencias del otomí. Prácticamente ya no existe una variedad pura del otomí, porque cada variedad está marcada por influencias del español. El otomí se encuentra fuertemente hispanizado, sobre todo a nivel léxico y parcialmente a nivel gramatical (*cf.* Zimmermann 1987). Del lado del otomí se puede distinguir una variedad formal y una informal. La variedad formal ofrece un alto grado de hibridez, desde transferencias incorporadas y momentáneas hasta el *code switching* con el español (Ha-

mel 1988, p. 617); la informal cotidiana se caracteriza por los préstamos asimilados pero sin transferencias momentáneas del español ni *code switching*. Se ve en esta distribución el patrón de "invasión" del pensamiento diglósico en la comunidad otomí.

Las variedades de base castellana presentes en la región son el estándar nacional (de forma receptiva) y el español hablado por la población hispanohablante del centro regional Ixmiquilpan (*cf. Atlas lingüístico de México* 1990-2000). Además, encontramos una gama de formas de hablar español individualmente variable por otomíes nativos. Entre esta gama de idiolectos de contacto se pueden distinguir a manera de abstracción dos variedades principales (Zimmermann 1992a, pp. 208-209): *a*) el *español otomí*, un español aprendido como L2 en la escuela primaria y elaborado en contactos comerciales y de trabajo fuera de la comunidad, caracterizado por interferencias[18] (sustrato) fonéticas, morfológicas, sintácticas, semánticas y estilísticas del otomí, además de ofrecer rasgos típicos de lenguas intermedias (*cf.* para una descripción detallada Zimmermann 1986, 1987)[19]; *b*) el *español revuelto*, una variedad individual de contacto hablada por personas con poco contacto con la sociedad nacional y sin aprendizaje escolar, con rasgos estructurales que se asemejan a lenguas pidgin, o sea simplificadas, y que es de hecho una variedad que hablan personas con contactos poco frecuentes con el mundo hispanohablante. Se encuentra en personas de edad avanzada y está en vías de desaparición por los efectos de la escolarización castellanizadora creciente. Las dos variedades del español de los otomíes tienen los rasgos característicos de una variedad de segunda lengua. En caso de estabilizarse el español otomí como variedad de uso entre los otomíes en ciertas situaciones o aun para el uso cotidiano, podría originarse una variedad regional específica del español en el futuro, que denominaríamos *variedad étnica* o *etnodialecto* (*cf.* Zimmermann 1986)[20]. Esta variedad de hecho existe, pero no es posible hacer un pronóstico sobre si se estabilizará o si por la presión normativa se asemejará cada vez más al español estándar regional o incluso si será desplazada por completo. En todo caso no depende sólo de la presión asimiladora, de la creciente escolarización y del aumento de relación con

[18] Cabe notar que en mi terminología *interferencia* se refiere a elementos o rasgos estructurales de la lengua nativa al hablar un individuo una lengua L2; el término *transferencia* se refiere, por el contrario, a la incorporación de elementos o rasgos estructurales de otra lengua en la nativa (*cf.* Zimmermann 2009a).

[19] A título de comparación con otra región otomíhablante, *cf.* la descripción del contacto entre el otomí y el español hecha por Hekking (1995).

[20] Fenómenos semejantes se han observado en otros pueblos indomexicanos (*cf.* Flores Farfán 2000).

el sistema económico nacional, sino también de la autoconstrucción del pueblo otomí como una entidad cultural y política, y del deseo de identificación local y étnica positiva.

Distribución del uso sociocomunicativo de estas variedades

A diferencia de las dos variedades del otomí, parece que a estas variedades del español no se les adscriben funciones comunicativas diferentes, o sea, no se ha observado que la misma persona las use con propósitos pragmáticos diferentes, sino que su uso depende de la capacidad del hablante; por lo menos no se ha hecho un estudio a propósito que lo tenga como hipótesis. Sin embargo, se ve que del lado de las variedades de base otomí se pudo detectar tal diferenciación funcional. Por lo tanto ya no se puede partir de un sistema diglósico simple, sino de un sistema multiglósico, en el cual se traslapan dos funcionamientos: uno pragmático-funcional de tres variedades (español, otomí informal y otomí formal) y otro de valoración social con toda la gama descrita (español estándar nacional, español estándar regional, español otomí, español revuelto) que, por supuesto, podría diferenciarse más aplicando más criterios.

En situaciones sobre todo públicas se puede observar la alternación de códigos (*code switching*) y la transferencia de elementos del español al otomí, lo que equivale a un manejo estratégico del prestigio del español (Hamel 1986, Sierra 1987, Zimmermann 1984b). Cabe destacar que en los casos de *code switching* no importa la variedad del español, sino la lengua por sí misma. Aquí parece viable el concepto de los funcionamientos diglósicos.

Tipo de diglosia

La situación muestra entonces algunos de los elementos constitutivos para una diglosia, pero no existe una distribución de dominios clara. Como ya se expuso, tampoco todos los hablantes fueron bilingües, siendo así la alternancia de lenguas un recurso de un grupo limitado de hablantes. Por otra parte, el uso público y formal del otomí en lo político y lo religioso no corresponde a los criterios "clásicos" de diglosia, como tampoco su uso en la radio regional, pese a que también en estos usos se manifiesta, de otra forma, la falta de prestigio del otomí. Asimismo se puede constatar que el bilingüismo se encuentra sobre todo en un solo grupo, los hombres, ya que muchas mujeres no son bilingües. Ya que el uso del español se restringe predominantemente a situaciones formales y a interlocutores específicos, por un lado esto no tiene impacto para las mujeres, porque

por su papel social no participan en este tipo de eventos o encuentros, y por otro, en términos sociolingüísticos, se percibe una distribución desigual del "derecho de palabra" y con ello una división social (tomando el factor género como una construcción social) que tiene repercusiones sociolingüísticas las cuales, además, en una situación de contacto lingüístico conflictivo se cristalizan paralelamente a la variedad baja y alta en esta situación. La distribución de las lenguas según las funciones, contextos e interlocutores es, además, inestable; el otomí pierde y el español gana el terreno funcional, contextual y geográfico que el primero está perdiendo. Hamel y Muñoz (1988, p. 101) siguen por ello estrechamente a los sociolingüistas catalanes (Ninyoles) al hablar de un conflicto de lenguas y una "diglosia sustitutiva" (con bilingüismo parcial) y de una relación noestable y asimétrica entre una lengua dominante y una dominada (*cf.* también Hamel y Sierra 1983). Las circunstancias globales no corresponden entonces a los criterios del concepto de diglosia de Ferguson, sino que muestran rasgos tanto de una situación de opción, como sobre todo de una situación de asimilación. Aquí la selección de la lengua depende del tema, de la situación, de la lengua que sabe hablar el interlocutor y de la intención, lo que incluso puede llevar a una alternancia de códigos (*code switching*) dentro del discurso; en todos los asuntos relacionados con representantes del mundo hispanohablante se da mayor preferencia a la variedad alta, el español.

Identidad étnico-lingüística y actitudes frente a las lenguas

En los años ochenta los otomíes tenían una identificación local con su lengua nativa. La apreciaban y mostraban una actitud positiva frente a la misma (*cf.* Muñoz 1983). Aprender la lengua española se veía como una necesidad para funciones económicas. El bilingüismo se veía como una habilidad útil. Sin embargo, los usos de alternancia de lenguas descritos por Hamel (1988) dejan ver que inconscientemente se estaba produciendo un cambio inicial; el uso instrumental de parte de la lengua española para fines pragmafuncionales debe concebirse como inicio de una actitud más identificadora con esta lengua, por lo menos en dominios parciales. No debe sorprender este tipo de actitud y comportamiento contradictorio: la imposición de un colonialismo interno persistente y transcultural es la situación que produce estrategias de conducta que no pueden escapar a tales contradicciones inevitables (que, cabe anotar, se encuentran también en la sociedad nacional y a nivel mundial).

No existía ninguna movilización política de los hablantes para modificar el estatus social del otomí. Algunos individuos lamentaban el hecho de

que la lengua no se usase en la enseñanza y otros medios, pero nadie abogaba en favor de un movimiento o de la creación de una asociación que tuviera el objetivo de dar más prestigio al otomí y de elaborar estrategias de normalización y normativización del otomí. Estos intentos comienzan a aparecer a finales de los noventa y sobre todo después de la proclamación de la ley indígena (acontecimiento instigado por fuerzas no otomíes). Por ello el otomí en los años ochenta era una lengua oral, con un tipo de alfabeto establecido, pero casi sin actividad escriptural. Tampoco se hace trabajo de terminología para "modernizar" el otomí. Todo ello, claro está, es el efecto tanto de la negligencia para con la lengua en el sistema educativo oficial, como del fraude político de llamar a la educación existente bilingüe y, finalmente, de una falta de conciencia étnica y movilización política que defienda la identidad étnico-lingüística.

Además, cabe destacar los factores económicos, sociales, políticos o infraestructurales que ejercieron un tipo de presión exterior en este proceso, por ejemplo: *a*) las carreteras, al dar un servicio regular de transporte automovilístico de carga y de personas; *b*) la economía: ¿producción para la subsistencia, un mercado regional, nacional o mundial?, ¿tiene influencia para el uso de la lengua?; *c*) la religión (Iglesia) y la actitud de sus agentes frente a las lenguas; *c*) los servicios estatales y la actitud de sus agentes frente a las lenguas.

En esta situación, el español cuenta con un prestigio considerable, mientras que el otomí está más bien devaluado. Se niega el valor funcional del otomí para las necesidades "modernas", pero a la vez se mantiene un vínculo emocional estrecho (*cf.* Muñoz 1983).

TABLA 11. *Relación diglósica con el otomí en el municipio de Cardonal, Valle del Mezquital, en los años ochenta del siglo* XX

a_1	estilo escrito y culto estándar nacional	
a_2	variedad regional	
—	———— castellano ————	A
b	español de contacto	
a_1	alternación de lenguas otomí y castellano	
a_2	otomí altamente influenciado por el castellano	
—	———— otomí ————	B
b	otomí cotidiano (con préstamos del castellano)	

Este esquema refleja tan sólo un momento prototípico y simplificado de la relación entre las lenguas otomí y española. Con el aumento del

bilingüismo individual, —tanto el número de bilingües como el grado de dominio del castellano— la situación cambia. De una situación de necesidad de uso del otomí en las aldeas y familias por no hablar bien el castellano un número considerable de miembros, entramos paulatinamente en una situación en la que existe la posibilidad de una opción alternativa de una u otra de las lenguas (o sus subvariedades de contacto). Esta situación se ve reforzada por la implantación futura (o anunciada) de la educación bilingüe intercultural en la Ley de derechos lingüísticos. De funcionar bien esta nueva política lingüística, los otomíes (y otras comunidades indígenas) tendrán en algunos años la opción de decidir libremente ellos mismos, sin presión política, sobre el futuro de su patrimonio cultural y lingüístico, creando espacios para el uso amplio de su lengua. Hay que esperar que no sea ya demasiado tarde.

La situación de contacto entre el zapoteco y el español: diglosia y variedades de contacto[21]

Dimensión histórica

En el Rincón Juárez encontramos un bilingüismo colectivo de origen colonial; es decir, la comunidad de hablantes se hispanizó con la colonización española. El proceso de colonización de la Sierra Juárez y especialmente del Rincón no ha sido tan rápido como en otras partes, debido tanto a la ubicación marginada como a la fuerte resistencia de los zapotecos contra los conquistadores. El interés por conquistar y colonizar esta región se produjo debido a las minas de plata y de otros metales que se encontraron en la zona (*cf.* Chance 1987). Estudios históricos con un enfoque más centrado en el actuar de los zapotecos conquistados revelan que, aparte de la resistencia militar en contra de los colonizadores, existían, especialmente en San Juan Yaée, "ladinos" (*cf.* Yannakakis 2003), es decir, personas pertenecientes a un grupo elite zapoteco que se bilingüizó pronto y con una competencia bastante buena. Usaron su habilidad de poder comunicarse con los dos grupos involucrados en la colonización en favor de sus propios intereses, o bien de intereses determinados. Para el bilingüismo se puede partir de la hipótesis de que primeramente dominó un bilingüismo parcial elitista que se generalizó a través de los siglos hasta llegar

[21] Este apartado ha sido redactado en colaboración con Martina Schrader-Kniffki con base en el esquema de parámetros que yo establecí y los datos recogidos por Schrader-Kniffki en los años noventa y posteriormente a inicios del siglo XXI.

a la bilingüización de la mayoría del pueblo (80%) a finales del siglo xx (bilingüismo colectivo).

Diversidad y dinámica del bilingüismo

En general, se observa que la competencia bilingüe de los hablantes de San Juan Yaée, una de las comunidades en el Rincón Juárez, a partir del periodo de los años noventa, ha alcanzado un nivel mayor del anterior en dos aspectos, el cuantitativo y el cualitativo. Por un lado se puede constatar un aumento de zapotecos hispanohablantes y, por otro, un grado mayor de perfección de la competencia en español de los mismos. Ambos aspectos se pueden relacionar directamente con la mejora de la carretera que vincula el pueblo con la capital del estado y las ventajas de tipo técnico-económico que esto conlleva. Entre estas últimas cuenta, por ejemplo, la instalación de una caseta telefónica y un aumento considerable de tiendas que ofrecen mercancías de producción no zapoteca[22]. Estas innovaciones se acompañan de un contacto más frecuente e intenso con hablantes hispanohablantes de la ciudad de Oaxaca, siendo estos contactos una fuente de práctica y mejoramiento de competencia en la lengua castellana, así como una ampliación de usos del castellano en estos dominios.

En San Juan Yaée todavía son pocas las familias cuyos hijos se socializan en lengua española, pero las hay. El zapoteco sigue siendo para la gran mayoría de los habitantes la primera lengua o lengua materna. La adquisición de la lengua española por la mayoría de estos niños se lleva a cabo en la escuela local[23]. Según el censo del año 2000 existen 49.43% de personas

[22] Las más recientes innovaciones que se han constatado durante una visita breve en diciembre de 2004 son la instalación del internet, junto a la posibilidad de usar el correo electrónico. Cabe investigar los cambios causados por tales innovaciones técnico-comunicativas más detalladamente. En lo que se refiere a las tiendas que surgen en cantidades antes desconocidas, podemos mencionar que como consecuencia de este desarrollo está a punto de desaparecer el mercado municipal que ha existido desde el siglo xvii. Esto último va a causar cambios profundos no sólo para los zapotecos de San Juan Yaée, sino para toda una red de relaciones sociocomerciales entre sus habitantes y las personas de la región que frecuentaban el mercado. Esto también valdría la pena analizarlo en detalle.

[23] La comunidad de San Juan Yaée dispone de tres grados de enseñanza, una escuela de educación preescolar cuya meta hasta hoy es la castellanización de los niños a partir de los cuatro años, una primaria y una telesecundaria, donde se proporciona la educación escolar de secundaria vía televisión y, últimamente, el internet. Para todos los niños entre 4 y 12 años existe la obligación de asistir a la escuela. Sin embargo, debido al ritmo de una vida estrechamente ligada a la agricultura, muchas familias cometen infracciones contra esta obligación y llevan a sus hijos e hijas a sus ranchos en el campo, en el cual permanecen —por ejemplo en la temporada de la cosecha del café— desde una semana hasta quince días o incluso más.

de 15 años o más sin primaria completa y 15.01% de hablantes iletrados[24]. Estos datos coinciden con la observación de que muchos niños frecuentan la primaria hasta los 12 años, pero sin terminarla con éxito. En muchos casos, la educación escolar básica, es decir, la preescolar y la primaria, no cumplen con su propósito de castellanización de los alumnos, de tal modo que muchos de ellos salen de la escuela con un grado de conocimiento del castellano muy bajo. Además, no existiendo un sistema de educación bilingüe, los niños no aprenden a escribir su lengua nativa ni desarrollan habilidades comunicativas orales y escritas en zapoteco más allá de las adquiridas de forma natural en su pueblo. Como en tantos otros casos en México, la escuela, también aquí, es un factor de generación de un bilingüismo deformado y fragmentado.

El grado de adquisición del español se relaciona en primer lugar con el grado de educación escolar. La competencia comunicativa, sin embargo, depende de otros factores, entre los cuales cuentan en primer lugar la intensidad y la frecuencia de contactos con el mundo hispanohablante. Todavía existe 18.13% de hablantes monolingües en zapoteco en la aldea; el bilingüismo de aproximadamente 67.22% de hablantes es debido a historias de vida individuales, relacionadas o con visitas o estancias en la ciudad de Oaxaca[25]. Existe por ejemplo, un número de mujeres con una competencia comunicativa del español muy buena. Ésta se debe a que han vivido por un lapso de tiempo determinado en la ciudad de Oaxaca o incluso en la ciudad de México, trabajando como empleadas domésticas.

El contacto con personas hispanohablantes dentro de la comunidad es menos frecuente y se reduce a los contactos con los curas misioneros de la Iglesia católica que pertenecen a una congregación internacional, o con los maestros y el personal médico que llegan de la ciudad de Oaxaca. Con estas personas, que aparte de la escuela podrían ser las instancias del aprendizaje del español, en general no existe más comunicación que la necesaria.

En la comunidad de los hablantes zapotecos cuentan como factores sociales el género y de manera especial la edad. Personas de mayor edad pertenecen al estrato alto de la sociedad zapoteca. Son estos dos, género y edad, los aspectos relevantes locales para diferenciar grados de bilingüis-

[24] *Cf.* http://www.oaxaca.gob.mx/gobtecnica/gob/infestatal/municipios/municipio.php?id=222. [Consultado el 20 de septiembre de 2005.]

[25] La fuente de datos que aquí sirve de referencia menciona a más de 14% de hablantes monolingües en español. Según nuestras observaciones no podemos reconfirmar este dato. Como es bien conocido, los datos que se revelan a partir de los censos de población son de una confiabilidad limitada. Muchas veces son manipuladas según las exigencias a las que pretenden servir.

mo. En general las personas de mayor edad se cuentan entre los hablantes monolingües del zapoteco, así como las mujeres mayores o amas de casa que no han salido de la comunidad. Los hombres son las personas con mayor grado de bilingüismo, lo que se debe a que en su tiempo de servicio al pueblo en el municipio son sometidos a un plan de viajes frecuentes a la ciudad de Oaxaca, donde tienen que interactuar con personas de la administración estatal. Las estructuras económicas y la división de trabajo relacionados con contactos con la sociedad hispanohablante son al mismo tiempo las causas de uso y de perfeccionamiento del castellano.

Diglosia: dominios de uso y variedades de contacto

a) El ámbito informal. La familia, la comunicación entre padres e hijos y demás parientes, la vida cotidiana en la calle entre los habitantes, las fiestas patronales, la comunicación entre personas provenientes de otros pueblos que pertenecen al Rincón constituyen el dominio de la lengua zapoteca.
b) Los ámbitos formales e institucionales. La escuela, la iglesia, el centro de salud, ocasionalmente el mercado y las asambleas municipales constituyen los espacios de uso del español. Estos dominios son a la vez los espacios intracomunitarios de encuentro con personas provenientes de fuera de la comunidad. Mientras que en la escuela el factor determinante es el sistema y la orientación educativa, en el centro de salud, la iglesia y el mercado es la falta de conocimientos del zapoteco por parte de los interlocutores.

En lo que sigue se analizan las situaciones de contacto según el espacio de contacto dentro de la comunidad.

La escuela

El primer lugar de contacto para la mayoría de los hablantes zapotecos es la escuela. En su variante preescolar proporciona un contacto entre hablantes muchas veces monolingües, sea en español o en zapoteco. La situación de contacto entre las dos lenguas dentro del marco escolar puede definirse como diglósica y hasta conflictiva: todavía se observa no sólo la prohibición del uso del zapoteco, sino también sanciones parcialmente violentas en el caso de su uso en el aula y en el recreo. En general, la situación asimétrica entre el zapoteco y el español que se establece por la escuela excede el marco de la misma: los maestros —en su mayoría hispanohablantes— viven en la comunidad en la que trabajan. Su presencia

exige el uso del español junto a reglas de cortesía especiales que se expresan en el uso no recíproco de las formas de tratamiento de respeto.

La Iglesia católica y el ámbito religioso

La iglesia conforma un lugar casi tradicional de contacto entre las lenguas indígenas y la lengua del colonizador. La parroquia de San Juan Yaée está en manos de una congregación internacional que envía sacerdotes de nacionalidades diferentes que frecuentemente no son ni mexicanos ni hispanohablantes de nacimiento. El uso del zapoteco en el espacio eclesiástico depende de la persona del sacerdote. Ellos mismos usan el español tanto en los rituales propios de la Iglesia católica como en las interacciones con los habitantes de la comunidad. Ocasionalmente apoyan a los rezanderos de la comunidad quienes —también en el caso de la ausencia temporal del sacerdote— realizan sus celebraciones en zapoteco. Hasta hace poco se ha observado el uso del latín en el espacio de la iglesia por parte de rezanderas especiales bilingües en zapoteco y latín sin conocimientos de español.

La iglesia, tal como la escuela, es un espacio de contacto que prescribe patrones y normas de actuar y de comportamiento específicos, los cuales incluyen también formas de tratamiento asimétricas. No se observa una manifestación tan explícita de la diglosia entre las dos lenguas como en la escuela. Ésta se da, sin embargo, por el hecho de que los representantes de la Iglesia normalmente no aprenden el zapoteco y transmiten sus mensajes en español, así como a través de las mismas reglas de trato antes mencionadas que conllevan una situación asimétrica entre los hablantes zapotecos y los representantes hispanohablantes de la Iglesia.

El centro de salud

Dado que el personal médico que realiza su año de servicio social en la comunidad[26] llega de la Universidad Benito Juárez de la ciudad de Oaxaca, el centro de salud conforma un espacio de uso del español acuñado por relaciones asimétricas entre el médico y la enfermera hispanohablante y los pacientes zapotecos. El uso del castellano por parte de los pacientes zapotecos se debe a la falta de conocimientos de los interlocutores. Se ve que en

[26] San Juan Yaée dispone de un centro de salud que se maneja por parte de los así llamados “médicos pasantes”. Son estudiantes de medicina de la ciudad de Oaxaca que realizan su año de servicio social. Esto y el hecho de que muchos de ellos no se quedan el periodo de tiempo previsto, por problemas de adaptación a la comunidad, da lugar a cambios muy frecuentes del personal de la clínica.

este ámbito comunicativo la incapacidad de unos interlocutores impone el uso de una lengua, y en combinación con las relaciones de prestigio social y poder de las lenguas emerge —sin propósito explícito— una situación asimétrica de uso que paulatinamente se inscribe en una situación diglósica global y contribuye al establecimiento de una diglosia local todavía emergente. El centro de salud no conforma, sin embargo, un espacio de habla española muy frecuentado, sino más bien evitado, que puede interpretarse tal vez como estrategia de resistencia cultural (preferencia por la medicina tradicional) y lingüística (evitar la comunicación en castellano).

Partiendo de la idea de la mutua ininteligibilidad entre las variedades regionales o locales del zapoteco, el español se usa en la comunicación con miembros de comunidades de habla zapoteca que no pertenecen a la variedad de zapoteco del municipio de San Juan Yaée y, por supuesto, en las ciudades de Oaxaca y de México.

Variedades de contacto y diglosia

La lengua y la cultura zapotecas, como todas las lenguas y culturas amerindias de México, muestran en general, por su situación de contacto de larga duración, influencias fuertes del español. A nivel de variedades regionales particulares, sin embargo, se distinguen comunidades de habla que presentan características específicas. Mientras que, por ejemplo, las comunidades más cercanas a la ciudad de Oaxaca muestran mestizaje lingüístico, es decir, el desuso de la lengua zapoteca en favor del castellano como consecuencia de un contacto intenso y una construcción identitaria nueva (no zapoteca, mestiza), en las comunidades más remotas de la ciudad, como la que se enfoca aquí, se presenta un panorama diferente.

La comunidad de habla a la que se refiere se caracteriza por la preservación del zapoteco. No tenemos criterios para decidir si esto es un estado anterior al de las comunidades ya mestizadas, ni si su futuro será el mismo que éstas o si es un caso diferente con un carácter propio de persistencia. Por el momento, sin embargo, se puede constatar el desarrollo de una gama de diferentes *variedades de contacto* que se distinguen por integrar diferentes fenómenos y grados de influencia del español. No es nueva la constatación de influencias del español en las lenguas amerindias; normalmente no se vinculan estos estudios con el problema del uso diferenciado, caracterizándose los estudios sobre diglosia por una simplificación en términos de lengua A *vs.* lengua B. Pensamos, al contrario, en un intento de reconciliar los hallazgos teóricos de la diglosia y del continuum de variedades, que los mismos hablantes en situaciones de contacto lingüístico no sólo “cometen interferencias y transferencias”, sino que se

conforman variedades de contacto que —a pesar de ser menos estables que las lenguas iniciales— adquieren en la mente de los hablantes un estatus social particular por su uso reservado a ciertos dominios (interculturales) de la comunidad.

El dominio y el uso de las diferentes variedades de contacto del zapoteco cambian según la frecuencia del contacto con el mundo hispanohablante y el respectivo grado de bilingüismo de los hablantes de la comunidad. Las variedades del zapoteco muestran de poca a mucha influencia del español, en tanto que las variedades del español demuestran interferencias del zapoteco en diferente grado e índole y se transforman en variedades simplificadas, "español revuelto" o "variedades étnicas" semejantes a las que se han observado entre los otomíes (*cf.* Zimmermann 1986, 1992a), que por sus rasgos fonéticos y morfosintácticos no corresponden con la variedad estándar regional de Oaxaca (*cf.* Garza Cuarón 1987), y que demuestran influencias fonéticas ligeras del zapoteco. Aparte de las características del uso del zapoteco y del español respectivamente, según los aspectos mencionados, se observa un número de hablantes bilingües que dispone de una competencia cultural y comunicativa muy amplia. Dominan toda una gama de diferentes variedades de contacto y las usan según fines comunicativos específicos. Por ello nos parece justificado concebir diferentes "variedades de contacto" funcionales y no un simple continuo en términos de capacidades individuales. De esta manera, algunas de las variedades zapotecas y españolas de contacto se convierten en funcionales, en las que debe considerarse si cabe buscar un eventual sistema de uso diferenciado (diglósico).

Las variedades de contacto de español se pueden situar en un continuo que refleja un grado creciente de competencia del español, mientras que las variedades zapotecas de contacto, a su vez, se pueden situar en un continuo que refleja la dinámica de los cambios que sufre el zapoteco por el contacto con el español. No podemos descartar la posibilidad de que éstas representen los pasos de un cambio progresivo que conduzca hacia la extinción del zapoteco y su sustitución por el español. Pero, actualmente, bajo una visión de uso diferenciado diglósico, podemos intentar describirlas según su función y uso por dominios.

La emergencia de una política lingüística desde abajo: la defensa del zapoteco y la posible creación de una nueva variedad, el zapoteco puro escrito

El miedo al abandono de la lengua zapoteca, sin embargo, no se produce tanto por parte de los hablantes, la mayoría campesinos, que usan las dife-

rentes variedades del zapoteco en su vida cotidiana, sino —entre otros— por una elite de zapotecos bilingües letrados con formación académica que viven en la ciudad de Oaxaca. Entre ellos se cuentan, por ejemplo, maestros y escritores en lengua zapoteca que han asumido el papel de especialistas, los cuales se preocupan por el destino de su lengua materna, creándose con ello un tipo de "política y planificación lingüística desde abajo" (*cf.* Schrader-Kniffki 2004).

Esta tarea, sin embargo, abarca no sólo la preservación de sus dominios de uso y respectivas funciones, sino que significa también cuidar la estructura de la lengua misma para los actores planificadores. Para ellos, esto implica el afán de *pulirla*, es decir, liberarla de las influencias del español con el fin de recuperar el "zapoteco auténtico y puro". Este purismo[27] retroactivo conforma una de las consecuencias más recientes del contacto entre el zapoteco y el español, y se manifiesta en un discurso purista que introduce el concepto de norma y buen uso entre las actitudes de los hablantes zapotecos. Además, se perciben intentos de crear un zapoteco puro y un zapoteco escrito, todavía de poca recepción, pero que podría tener un impacto en el futuro.

Estas actitudes que hasta ahora son compartidas sólo por el grupo de los zapotecos intelectuales comienzan a reflejarse en su propio uso del zapoteco, tanto a nivel oral como especialmente a nivel escrito. Esto es válido también para el zapoteco del Rincón (*cf.* tabla 12), que hasta ahora no dispone de una tradición de lengua escrita. Bajo la presión de preservar el zapoteco y con la meta de lograr este objetivo por medio de la reinvención de un supuesto original, comienza a construirse una variedad con la que se propone salir del esquema del continuo de variedades de contacto. Pero analizándola bien se ve que es también un tipo de lengua mixta con el léxico del zapoteco, pero con significados, estructura sintáctica y textual y grafía prestados del español.

A pesar de la escasez de datos y del estado inicial de la política lingüística actual a nivel nacional, se podría fortalecer la implantación de esta nueva variedad del zapoteco; no como el único zapoteco del futuro, sino como una nueva variedad alta, que se encontrará en una situación distributiva con las variedades orales de contacto antes mencionadas.

[27] Para la cuestión del purismo en el náhuatl, *cf.* Hill y Hill (1980) y Flores Farfán (2003), y en cuanto al otomí, Zimmermann (2003). *Cf.* también Zimmermann (2006a y 2009b) para la cuestión del purismo en la planificación lingüística futura de las lenguas indígenas.

Tabla 12. *Posibles variedades futuras y relación diglósica entre los zapotecos del Rincón*

a	estilo escrito y culto	
—	——— castellano ———	A
b	español de contacto	
a	zapoteco culto, puro y escrito (en desarrollo)	
—	——— zapoteco ———	B
b	variedades de zapoteco de contacto	

La situación de contacto lingüístico y diglósico entre inmigrantes yaquis de la ciudad de Hermosillo[28]

La situación del yaqui aquí descrita constituye un caso particular de evolución de bilingüismo y diglosia, ya que se trata de un caso de migración masiva por parte de un pueblo indígena fuera del área de su uso tradicional y cerca de una ciudad (metrópoli regional) hispanohablante. Hay que diferenciar claramente los estudios de desplazamiento en situaciones de migración de los estudios de situaciones en las que los hablantes permanecen en su sitio y bajo las estructuras comunitarias tradicionales, y donde la influencia del español tiene más bien el carácter de una "invasión". El hecho de que un individuo se mude de su asentamiento tradicional a otro donde la lengua hablada es diferente, además de un contexto rural a un contexto urbano o cerca de una metrópoli, implica muchas veces una actitud y disposición diferente a la de los otros hablantes más fieles a su comunidad y una descontextualización cultural (rural-urbano) fuerte.

A pesar de que se trata de un caso particular, lo podemos tomar como ejemplo, ya que faltan otros estudios de caso en otras regiones que hayan sido ejecutados tan detenidamente. De este estudio podemos deducir algunos rasgos: cómo se comportan migrantes indomexicanos en cuanto a resistencia lingüística y cómo lo hacen los indomexicanos que se encuentran en las cercanías de ciudades hispanohablantes.

Antes de dedicarnos al caso específico de los yaquis de la ciudad de Hermosillo (*cf.* tabla 14, p. 935), cabe notar el desarrollo del bilingüismo entre los yaquis en general.

[28] Este apartado se basa en el estudio sobre bilingüismo y diglosia entre los yaquis de Urquijo Durazo (1992).

TABLA 13. *Desarrollo del bilingüismo*

Lengua	*Hablantes 2000*	*Hablantes 1990*	*Bilingües 1990 (%)*	*Monolingües 1990 (%)*	*No especificado (%)*	*Hablantes 1970*	*Bilingües 1970 (%)*	*Tasa de crecimiento anual 1970-1990*
Yaqui	13 317	10 984	93.5	4.7	1.8	7 084	91.0	2.2

Se trata de un grupo etnolingüístico relativamente pequeño. En cifras absolutas se puede constatar entre 1970 y 2000 un aumento absoluto impresionante de gente que se autorreconoce como yaqui, casi una duplicación. También se ve que en 1970 el grado de bilingüismo (como lo recoge el censo) es muy alto. En los siguientes treinta años crece, pero a un ritmo frenado. Ya en 1990 la tasa de monolingües yaquis era muy baja. Desde el punto de vista diglósico se da la posibilidad de un uso diferenciado. Cabe señalar que estos datos no indican nada acerca del desplazamiento en sí, dejando todavía la posibilidad de un uso del yaqui en los dominios claves de la sociedad yaqui.

Respecto de un caso específico de migrantes yaquis en la ciudad de Hermosillo, Urquijo Durazo (1992) ofrece una descripción diacrónica bastante profunda que empieza en 1880. Correlaciona los acontecimientos políticos y los rasgos (cambios) económicos y sociales con la evolución de la adquisición del español y el tipo de bilingüismo que resulta de ello, y con las características sociolingüísticas (uso diferenciado de las lenguas).

CONSECUENCIAS PSICOSOCIALES DEL CONTACTO CONFLICTIVO: LENGUA E IDENTIDAD

El desplazamiento no sólo está protagonizado por acciones de política gubernamental. En la vida cotidiana los mexicanos hispanohablantes, la sociedad dominante llamada nacional, emplean mecanismos y estrategias no oficiales, sociales y cotidianas que producen efectos de menosprecio, devaluación y deterioro de la identidad étnica de los conciudadanos indomexicanos (Zimmermann 1992a, Terborg 1989, Terborg y Velázquez 2008). Voluntariamente o no, estos comportamientos sirven como un instrumento para persuadirlos de menospreciar su propia cultura y lengua, con el objetivo de dejar de ser indígenas y transformarse en "mexicanos prototípicos". El punto más crucial en este proceso es precisamente el ataque a la identidad étnico-cultural (y personal), porque el deterioro de la identidad propia indígena con la internalización de los valores ajenos incita el deseo

TABLA 14. *Evolución del bilingüismo, diglosia y desplazamiento entre los yaquis de Hermosillo*

Periodo		*Factores socioeconómicos*	*Tipo de bilingüismo*	*Características sociolingüísticas (uso diferenciado): diglosia*
I	1880-1900	Aislamiento relativo frente a la sociedad mestiza; inicio de integración en los procesos de trabajo de la región migratoria; fuertes lazos con comunidades yaquis tradicionales.	Bilingüismo parcial asimétrico; adquisición instrumental del español.	No diglósico: uso predominante del yaqui en casi todas las situaciones comunicativas; uso del español en situaciones de trabajo extracomunitarias; situación estable.
	1900-1935	Deportación de un gran número de yaquis; participación de yaquis en la Revolución mexicana; disminución de la población yaqui y aumento de presencia mestiza entre los yaquis.	Bilingüismo parcial asimétrico; adquisición instrumental del español.	Diglosia incipiente: apertura de espacios al español en el interior de los barrios; persistencia del predominio del yaqui en el uso general; situación relativamente estable.
II 1935-1960		Retorno de yaquis deportados y aumento del grupo; disminución del trabajo en las haciendas; integración paulatina al sistema de trabajo urbano; incremento de la población mestiza entre los yaquis; la población yaqui se integra a una red de situaciones comunicativas en las que el español adquiere relevancia (trabajo, educación, barrio); florecimiento de formas y manifestaciones de cultura yaqui.	Bilingüismo relativo total y simétrico; inicio de la adquisición del español por motivos de integración.	Se mantiene el uso del yaqui en situaciones informales; uso creciente en dominios formales e institucionales; inicio de la diglosia sustitutiva; situación inestable.
III 1960-1990		Desarrollo urbano acelerado; los yaquis pasan a formar la minoría en sus respectivos barrios; pérdida paulatina de los lazos con comunidades tradicionales; decremento de manifestaciones culturales de tradición yaqui.	Bilingüismo parcial y asimétrico; adquisición del español por motivos integrativos.	Diglosia sustitutiva: los espacios comunicativos reservados al yaqui se ven reducidos; uso predominante del español; tendencia al abandono del yaqui como primera lengua; desprestigio del yaqui frente al español; desplazamiento muy avanzado del yaqui.

Fuente: Urquijo Durazo 1992.

de asimilarse. La estrategia de deteriorar la identidad es muy eficaz, ya que la presión asimiladora *parece* surgir del individuo afectado mismo y no como obligación impuesta de fuera. Es cierto que en este proceso de decisiones de asimilación entran también factores económicos, ya que se dice que con la adquisición de la segunda lengua uno obtiene más posibilidades en el mercado de trabajo y un ascenso social. Además, el sistema escolar de un colonialismo interno es tal que la enseñanza y educación en la lengua dominante es la única forma de adquirir cierto tipo de conocimientos, porque en la lengua vernácula no se ofrecen posibilidades de educación. Sin embargo, hay que considerar el deterioro de la identidad como el punto más crucial, porque toca a la autoestima, la valoración de sí mismo, es decir, algo psicológico muy profundo. No toca, como los factores económicos, al pensamiento guiado por criterios de rendimiento material. Los criterios económicos son impulsos externos a los que uno se somete pero que uno no asume, mientras la influencia sobre la identidad toca lo profundo de la personalidad y deja ver lo que hace uno como una pulsión interna.

La cuestión de por qué una parte de los hablantes indígenas deja de hablar su lengua autóctona o la usa cada vez menos y, en no pocos casos, no la transmite a sus hijos, refleja sin duda el reconocimiento de un hecho objetivo, que en la formación económica y política de México sus lenguas prometen menos provecho económico. Pero la actitud positiva hacia el bilingüismo entre los indígenas[29], que en general se constata, hace dudar que lo económico sea el único factor en el desplazamiento de la lengua. Más bien hay que admitir que la sociedad hispanohablante de México, desde los primeros años de la conquista militar y de la dominación cultural con el proceso de hispanización y occidentalización (por ejemplo en el ambiente religioso), ha aplicado una serie de estrategias —conscientes e inconscientes, coordinadas o sin coordinación, a nivel macrosocial e interpersonal— que sugieren a la población indígena en general que ella tiene menor valor y que sus lenguas, que son símbolos por excelencia de su cultura, son por un lado deficientes (no se llaman lenguas sino "dialectos") y por otro menos válidas en el "mercado lingüístico" (Bourdieu 1982). La interacción-comunicación de las instancias políticas, educativas y religiosas con los indígenas, así como en la vida cotidiana entre individuos en todo tipo de encuentros (empleadas domésticas indígenas, compraventa en mercados, etc.), constituye un conjunto muy complejo y diversificado de actos en los cuales se pueden detectar actos subsidiarios, a veces también abiertos, destinados al deterioro de la identidad amerindia. Son estos actos los que progresivamente han provocado la actitud de

[29] *Cf.* Muñoz Cruz (1983).

una parte de los indígenas de asimilarse a la sociedad hispanohablante, que se llama "la sociedad nacional", si bien muchas veces la asimilación resulta ser sólo superficial y parcial, como podría demostrar un análisis más profundo de la semántica del español que hablan los indígenas. La supervivencia de contenidos y visiones del mundo indígena (es decir, según el caso, de una semántica tarahumara, náhuatl, otomí, zapoteca o maya, etc.) en el español indígena sería la prueba de la existencia de un español indígena propio (y no deficiente como parecen sugerir los estudios fonéticos y morfosintáticos), y con ello testimonio de un rescate parcial de la identidad étnica. El estudio del español indígena, sobre todo a nivel semántico[30], no supone un trabajo sólo de interés educacional (lingüística aplicada), sino de importancia central para identificar las huellas de la identidad étnica en este proceso histórico grave de desplazamiento y muerte de lenguas.

Muchas veces se ha criticado de románticos a los que insisten sobre el derecho a la identidad étnica y cultural, así como a la supervivencia y al rescate de lenguas amerindias, y al concepto de identidad étnica y cultural lo han llamado sentimiento irracional. Hay que contradecir esta difamación. La identidad étnica, que incluye la identidad personal, no es de ninguna manera algo irracional, sino más bien de *otra racionalidad*. Hay que subrayar que por no ser de una racionalidad de rendimiento material, no significa que sea injusta o ilegítima. Hay otros valores en la convivencia social que tienen sus propios criterios de racionalidad. La comunidad étnica presta identidad cultural en el sentido de tener los mismos valores, de reaccionar de manera semejante ante ciertos eventos y fenómenos, de prestar membresía y otras cosas más. Además, en el derecho internacional y en resoluciones de la ONU se afirman el derecho a la autodeterminación, lo que incluye la lengua y la cultura.

Política lingüística de revitalización: condiciones de la supervivencia de las lenguas amerindias

Diglosia y revitalización

La relación diglósica, el uso diferenciado según funciones y dominios de las lenguas indomexicanas y el español, y la sustitución de aquellas lenguas por éste, no es un proceso natural o inevitable. Al igual que los procesos

[30] *Cf.* un ejemplo de análisis de los conceptos que expresan el tiempo en Zimmermann (1992a, pp. 240-252).

políticos y socioeconómicos, los de presión psicosocial han creado un clima general favorable para el desarrollo social y estructural del español y desfavorable para las lenguas indomexicanas. Se supone que con un cambio radical, con la creación de un clima favorable para el buen desarrollo de estas lenguas, todas amenazadas de desuso y extinción, pudiera alterarse este proceso[31]. Como hemos detectado, cada caso estudiado bajo el criterio de diglosia es diferente, pero desgraciadamente el desplazamiento es un fenómeno común. Si tenemos en cuenta que el desplazamiento forma parte de la teoría y situación empírica de diglosia en México, el proceso contrario de revitalización social (es decir el fomento del uso y la elaboración de estructuras para posibilitar el uso para funciones y en dominios antes abandonados y hasta nuevos, *cf.* Wurm 1998, Zimmermann 1999, 2004a) también forma parte de los procesos en el ámbito en que se propone describir el concepto de diglosia. La meta de tal revitalización es detener el desplazamiento de las lenguas indomexicanas y fomentar el establecimiento de un uso diferenciado nuevo que sustituya la diglosia sustitutiva anterior. Considerando la integración económica irreversible de las comunidades indígenas, se puede prever también la ampliación y diferenciación creciente de funciones comunicativas y el uso de variedades funcionales apropiadas para tal efecto: un tipo de diglosia funcional y no discriminatoria. Para garantizar esto, hace falta la creación de variedades apropiadas en lenguas indomexicanas. Si esto no se logra se reestablecerá siempre la diglosia sustitutiva anterior, debido a que la lengua española ya dispone de estas variedades funcionales. En el estado de alto bilingüismo, de educación escolar y de relaciones interétnicas que tenemos ahora en México, los hablantes sólo tendrán acceso al español para comunicarse sobre las funciones respectivas, lo que tendrá repercusiones sobre el uso del español en situaciones donde no "hace falta" esta lengua.

Revitalización significa reestablecer la "vitalidad lingüística". Ambos conceptos se basan en una metáfora. Cabe recordar que la vitalidad lingüística indica ante todo la disposición de los hablantes de hacer uso de su lengua. Considerando la multitud de funciones del lenguaje, vitalidad lingüística quiere decir el uso de una lengua para el máximo de estas funciones. Teniendo en cuenta la multitud de ámbitos de uso de una lengua, que depende del grado de diferenciación social de una comunidad lingüística, vitalidad significa su uso en todos los ámbitos existentes de esta sociedad[32].

[31] *Cf.* el trabajo de promotores en un área del náhuatl (Messing y Rockwell 2006).

[32] Vitalidad puede implicar purismo, pero no necesariamente. No debe confundirse la acción de purificar con la de revitalización, *cf.* Zimmermann (2006a, 2006b).

Partiendo de una teoría de funciones y ámbitos se puede graduar la vitalidad según el número y la importancia social de las funciones y de los ámbitos en los que una comunidad hace uso de una lengua. La política y la planificación lingüísticas en el contexto de la ecología lingüística son entonces un conjunto de medidas para evitar que las lenguas pierdan su vitalidad y, en caso de haberla perdido ya, para convertir lenguas en peligro de extinción en lenguas vitales.

Condiciones legales

En México se dan algunas condiciones nuevas a partir de la Ley Indígena y la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas[33]. Cabe señalar claramente que esto es tan sólo una faceta de muchas de la revitalización, y también que tenemos que estar muy vigilantes para que estas leyes se cumplan y que no sean tan sólo una maniobra más, como muchas antes en el pasado, para no hacer nada o, por el contrario, hacerlo mal.

El Estado mexicano ha experimentado un cambio profundo en lo que se refiere a los derechos de la población indígena. Hasta 1992 ni siquiera se mencionaba a la población indígena en la Constitución. En 1992 fue introducido por primera vez en la Constitución mexicana un artículo que reconoce la existencia de los pueblos amerindios, de sus culturas y costumbres diferentes y se dispone su protección. El artículo 4 dice: "La Nación Mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas".

A consecuencia de la sublevación de los indígenas en el estado de Chiapas en 1994 y la creación del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), y de los "Acuerdos sobre Derecho y Cultura Indígena" firmados el 16 de febrero de 1996 en Sacam Ch'en (San Andrés Larráinzar) por el gobierno federal y el EZLN, se votó, después de múltiples negociaciones, el 28 de abril del 2001, un dictamen en materia indígena por la Cámara de Diputados y el Senado, en el que se reconoce la pluriculturalidad de la nación mexicana y se establece por primera vez la autonomía en ciertos asuntos, de la que se deriva una amplia serie de derechos.

Aunque los pueblos indígenas no ven garantizadas en este texto todas sus postulaciones (se critica con vehemencia algunos párrafos poco claros y la delegación de la concretización a las entidades de la federación), ya existe la base constitucional y hay que considerarlo como un avance. Pero,

[33] *Cf.* el análisis de Pellicer, Cifuentes y Herrera (2006).

como siempre, todavía falta comenzar a elaborar un sistema de política y planificación lingüística para llevar estos derechos a la práctica. La experiencia indica que ante toda política indígena debe haber una alta desconfianza en cuanto a la realización concreta de los derechos mencionados. Además hay que ser consciente de que llevar a la práctica todo esto requiere fondos financieros importantes y no todo se puede realizar de inmediato, sino que implica la elaboración de una estructura diversificada en investigación, formación de recursos humanos, apoyos económicos para crear una infraestructura comunicativa en lenguas indígenas, etc. Ya que la "sociedad nacional" se ha venido aprovechando de la dominación de los pueblos indígenas en el pasado, tiene la obligación, no sólo moral, de prestar una compensación para subsanar las injusticias cometidas durante siglos y hasta el presente. Fuera del propio México, los que deben apoyar a las culturas amerindias son también los países que sacaron provecho de la Colonia y de la postcolonia hasta nuestros días, y esto no incumbe sólo a España.

A título de ejemplo esbozaré algunos aspectos de una nueva política educacional en materia de lenguaje que en México está por concebirse y establecerse todavía[34]. Al contrario de los discursos oficiales y de lo que muchos piensan, en cuanto a educación intercultural y bilingüe, México es uno de los países donde menos se practica (en comparación, por ejemplo, con Ecuador, Bolivia, Perú y otros).

Bilingüización

A pesar de las experiencias y pronósticos de que, en situaciones de bilingüismo social (o diglosia), tarde o temprano una de las lenguas (en la mayoría de los casos, aquella con mayor rendimiento económico y social) desplazará a la otra[35], no hay alternativa a una política de bilingüización equitativa y que abarque todos los dominios sociocomunicativos y mediales de las lenguas indomexicanas. A pesar de fingir otra meta, las políticas lingüísticas en México tuvieron como objetivo la integración-asimilación de los pueblos amerindios en el Estado hispanohablante. En el transcurso de los siglos, los gobiernos mexicanos no lograron sus objetivos por completo; sin embargo, lograron una situación lingüística con un número bastante alto de indomexicanos bilingües. Así, hoy en día, una política de re-monolingüización de los pueblos indígenas en sus propias lenguas ya

[34] Claro está que el sistema del cual vengo hablando no se reduce al campo de la educación; *cf.* al respecto Zimmermann (1999).

[35] *Cf.* la experiencia catalana y los planteamientos de Ninyoles (1977) de que la diglosia estable no es posible.

no es viable, pues no se pueden eliminar las interrelaciones existentes en tantos campos entre la sociedad "nacional" y las comunidades indígenas. Aunque la situación resulte de una larga historia de políticas agresivas, opresivas, discriminatorias y de etnocidio en contra de la población indígena, hoy en día los hechos resultantes de la injusticia determinan que los argumentos en favor del conocimiento de la lengua oficial del Estado sean válidos (participación política, información más amplia, etc.). En una situación tal, difícil y peligrosa, es necesario buscar formas de distribución del uso de las lenguas según dominios (precisamente no conforme a la distribución "clásica" de diglosia) en las comunidades amerindias, así como formas de enseñanza de las dos lenguas que contrarresten este proceso inminente de sustitución y desplazamiento de la lengua amerindia por la lengua históricamente vencedora, nacionalmente dominante y oficial.

Educación bilingüe intercultural

A pesar de las dificultades mencionadas, creo que existe un acuerdo en que para la educación de los pueblos amerindios no hay alternativa a la enseñanza de las dos lenguas, la indomexicana y la oficial del país. El argumento decisivo en favor del bilingüismo de los pueblos amerindios es la posibilidad de defender sus intereses y derechos y la información autocontrolada sobre aspectos culturales que les parezcan útiles para integrarlos a sus culturas.

No es pura hipótesis que la educación bilingüe, en ciertas formas de procedimiento, pueda contribuir al deterioro de la identidad étnica. Incluso instancias gubernamentales admiten esa posibilidad[36]. Sin embargo, no basta con querer evitarlo, hay que saber cómo lograrlo. Un requisito decisivo para ello es la relación de igualdad entre las lenguas, socialmente (en la comunidad étnica) e individualmente en cada hablante del grupo étnico, o de superioridad de la lengua nativa.

El bilingüismo como meta educativa ya no debe ser instrumento de asimilación cultural y lingüística. La meta de la etnoeducación o educación bilingüe intercultural consiste en el desarrollo de la propia cultura, la cohesión del pueblo y el uso de la propia lengua. El español tendrá solamente un estatus social y político de *koiné*, de lengua vehicular, y psicológicamente de segunda lengua. Su uso se restringirá a ciertos dominios

[36] Ya en los planteamientos oficiales del programa educativo del sexenio del presidente López Portillo en México se propone: "Lograr que los niños indígenas preescolares monolingües inicien el aprendizaje del castellano —sin detrimento de sus identidades culturales y lingüísticas—" (*Educación para todos* 1979, p. 56).

comunicativos. Por eso es evidente que la alfabetización debe empezar con la enseñanza de la escritura de la lengua materna (indígena). La enseñanza de la segunda lengua y la enseñanza de su ortografía tienen que empezar cuando la primera tenga ya una base sólida. Existen en otros países de América varios proyectos pilotos, hasta programas oficiales recientes, que ya practican esta concepción. El niño tiene un nivel de lengua todavía simple. Por eso no debe restringirse la enseñanza de la lengua nativa al aprendizaje del alfabeto, sino que requiere —en el futuro— de la *elaboración de la lengua nativa*, lo que incluye la ampliación sistemática del vocabulario, el manejo hábil y rutinario de la lengua nativa en su forma oral y escrita, la adquisición de varios estilos, de formas elegantes, etc. Al contrario de las ideas compartidas por muchas personas de grupos étnicos, no es que la lengua nativa "se sepa ya", sino que requiere (como —dicho sea de paso— es el caso en todas las sociedades desarrolladas) de una constante elaboración y enseñanza a la nueva generación para su funcionamiento como instrumento de comunicación de la etnia y de nuevas necesidades.

Además, la introducción de la escritura traerá como consecuencia la necesidad de la creación paulatina de un "lenguaje escrito", diferente, en parte, al lenguaje hablado, como es el caso en otras lenguas. La lingüística sabe que tener escritura/alfabeto (escripturalidad medial) no es lo mismo que tener un sistema de estrategias verbales (escripturalidad concepcional) que permitan expresarse por escrito[37]. Este lenguaje escrito requiere estrategias comunicativas diferentes para funcionar en una situación que se caracteriza por la ausencia del interlocutor, es decir, la ausencia de una situación cara a cara. Funcionan de otra manera, por ejemplo, la deixis, es decir, la referencia a la situación comunicativa. Este aspecto aparece todavía más obvio si tenemos en cuenta que la segunda lengua es una que ya ha padecido esta transformación. En la comparación, ella resultaría más adecuada a la escritura, si la nativa no presenta las mismas capacidades al respecto.

Dada la magnitud de esta empresa y de las dificultades lingüísticas, educativas, materiales y sociopolíticas, hay que seguir investigando en este campo. La nueva ley requiere en México de un esfuerzo notable por parte de las instancias oficiales para aumentar el número de lingüistas y sociolingüistas (también indígenas) que trabajen en este campo y para incrementar los recursos para la formación de maestros capaces de llevar a cabo tal educación.

[37] *Cf.* la larga disputa en México acerca del "método directo" versus el "método indirecto" (Bravo Ahuja 1977).

La enseñanza de la lengua indomexicana, lengua materna

No hay espacio aquí para extenderse en la complejidad de requisitos de una enseñanza de la lengua propia. Muchas técnicas metodológicas que valen para las lenguas española, portuguesa, alemana, francesa, etc., pueden aplicarse a cualquier lengua nativa. Hay que insistir en un punto crucial, la creación de una actitud frente a la lengua propia. Ésta debe ser tal que el alumno y la alumna puedan valorarla como lengua propia y patrimonio de su pueblo:

a) La enseñanza debe desarrollarse en lengua indígena.

b) La enseñanza de la lengua indígena debe hacerse a los niveles oral y escrito.

c) Se deben elaborar ejercicios de redacción y ortografía en lengua indígena.

d) La redacción de textos debe incluir varios géneros.

e) No debe restringirse a la enseñanza de *habilidades* de la lengua, sino que se tiene que incluir la enseñanza de *conocimientos cognitivos* (en forma de conocimientos básicos de lingüística y de gramática pedagógica para niños y adolescentes) sobre la lengua indígena.

f) Por el hecho de que las lenguas indígenas, en muchos casos, no presentan un corpus de textos escritos, material didáctico indispensable, se tiene que recurrir a otras fuentes. Ahí veo un papel importante en el fomento de escritores indígenas y en la inclusión de los ancianos.

g) Se debe prestar atención al peligro que existe en la supuesta ventaja de los medios de comunicación oral modernos. Hoy en día podría imaginarse un paso directo de culturas orales a culturas posescripturales. Es indispensable, sin embargo, el manejo del lenguaje escrito, porque permite profundizar en la conciencia lingüística.

La enseñanza del español

En el campo de la educación bilingüe e intercultural, en el pasado, los protagonistas de la alfabetización en lengua nativa habían concentrado los esfuerzos mayores sobre los problemas de cómo enseñar la lengua indígena. Por falta de materiales, de metodologías y en la mayoría de los casos también de ortografías estandarizadas, en fin, por falta de conocimientos y experiencias, ésta era, por razones del todo justificadas, la preocupación primordial.

Poca atención se ha prestado a la enseñanza del español. Sin embargo, de los postulados antes expuestos se deduce que el tipo de enseñanza

del español no debe ser el mismo que el de la enseñanza para niños hispanohablantes nativos. Esto implica que la concepción de una enseñanza igual y la utilización de los mismos libros de texto para todos los niños no está justificada. Se tiene que elaborar una pedagogía específica de la enseñanza del castellano para niños y niñas indígenas, tomando en cuenta la situación sociopolítica históricamente desarrollada y compleja entre los pueblos amerindios y la "sociedad nacional". La meta principal no es formar individuos bilingües y biculturales, integrados en dos culturas, que de todos modos casi nunca se logrará (el bilingüismo y biculturalismo simétrico es un fantasma o una excepción), sino individuos con raíces sólidas en su propia cultura y con buenos conocimientos de la otra cultura. Es muy útil al respecto el concepto de *interculturalidad*, empleado desde hace algunos años.

Entonces se tiene que enseñar el español como segunda lengua y con las metodologías respectivas, que no son las del español como lengua materna. Sin embargo, no es suficiente aplicar cualquier método didáctico para la segunda lengua, sino que hay que tener en cuenta la situación sociolingüística de dominación entre las lenguas respectivas y el hecho de la "superioridad" social de la lengua dominante con su grado de elaboración terminológica, con su prestigio derivado de la existencia de la literatura, de las ciencias, del desarrollo social y político, etc. En fin, se necesita una enseñanza con una sensibilidad cultural para evitar una imagen de superioridad y de inferioridad respectiva (Zimmermann 1999), considerando también los efectos de los quinientos años de transculturación. Esto no es un aspecto totalmente nuevo en la didáctica de lenguas extranjeras. Se sabe muy bien que la relación política entre estados y naciones repercute sobre las actitudes frente a las lenguas. Y estas actitudes influyen en el proceso de aprendizaje de lenguas, ya que la adquisición de una lengua no es la misma que el aprendizaje de otras materias escolares como matemáticas o geografía. Ya que lo cultural y lo lingüístico están implicados en todas las materias del currículum escolar, se tienen que reajustar todas las materias en el marco del espíritu de la nueva ley y de la interculturalidad.

Cabe añadir que la introducción de la educación intercultural implica también un cambio en los contenidos para los niños y niñas de la "sociedad nacional". Ellos también tienen que educarse con la meta de respetar las culturas y lenguas indígenas, de difundirlas y sentirse orgullosos de ellas.

Conclusión

El contacto entre las lenguas castellana y amerindias en el contexto de una conquista militar, de estructuras coloniales y de un colonialismo interno persistente desde la Independencia hasta hoy en día ha ido en detrimento de las lenguas amerindias, algunas ya muertas; otras sufren o han sufrido un cambio en su función social a nivel nacional como lenguas de poco valor, cada vez más restringidas a nivel de la comunidad indígena en cuanto a funciones y dominios de uso; a nivel estructural sufrieron fuertes influencias (sincretismo, hibridación), pero en la semántica del español indígena se percibe un sustrato de la visión de los diferentes pueblos indígenas.

Tabla 15. *Visión global (simplificada) de la evolución de la diglosia en México*

Época	*Cambios sociales*	*Capacidad de hablar dos lenguas (bilingüismo) entre indomexicanos*	*Uso de lenguas*
Imperio azteca	Sumisión de pueblos amerindios y convivencia parcial.	Bilingüismo especializado y traductores	Uso monolingüe
Colonia 1ª fase	Conquista. Dos sociedades separadas, encomiendas, dos repúblicas.	Bilingüismo parcial, elitista, entre indomexicanos nobles y el clero castellano; bilingüismo creciente; aumento notable de la desaparición de monolingües; decreciente dominio de las lenguas indomexicanas; aumento notable de indígenas étnicos monolingües castellanos. Indianización rara entre hispanohablantes.	Diglosia colonial (castellano en los asuntos de la sociedad de los colonizadores, lenguas indígenas en la población indígena); meta: situación no diglósica sino distributiva regional, uso de lenguas indomexicanas (náhuatl) en la educación, escritura, actitivades religiosas en las aldeas indígenas.
Colonia 2ª fase		Bilingüismo creciente entre la población indígena en regiones determinadas y capas sociales altas.	Sigue el predominio del uso de lenguas indomexicanas en las comunidades indígenas donde el uso diglósico es virtual, ya que la estructura social deja sólo un ámbito restringido a la lengua castellana.

TABLA 15. (conclusión)

Época	*Cambios sociales*	*Capacidad de hablar dos lenguas (bilingüismo) entre indomexicanos*	*Uso de lenguas*
Siglo XIX y primera mitad del XX	Independencia, economía y constitución liberal.	En ciertas aldeas indígenas crece el bilingüismo; mestizaje lingüístico y cultural.	Uso diglósico; inicio del desuso de la lengua indomexicana en aldeas cercanas a poblados castellanohablantes.
2ª mitad del siglo XX: fase 1	Aumento de migración temporal y definitiva, masivo aumento de escolarización y de la presencia de medios.	Creciente bilingüismo también en aldeas alejadas y regiones de refugio; disminución de la proporción de monolingües.	Uso diferenciado y surgimiento amplio de variedades de contacto.
2ª mitad del siglo XX: fase 2			Desuso de la lengua en dominios informales y amenaza de extinción (en algunos casos).
Años noventa del siglo XX e inicio del siglo XXI	Globalización económica y jurídica; derechos de pueblos indígenas declarados por organizaciones internacionales; movimientos de rebelión (EZLN) y autonomía cultural, leyes de derechos lingüísticos y primeros intentos de revitalización; inicio parcial de educación intercultural bilingüe.	Bilingüismo creciente; aumento notable de la desaparición de monolingües indígenas; decreciente dominio de lenguas indomexicanas; aumento notable de indígenas étnicos monolingües castellanos; inicio de políticas lingüísticas de abajo y elaboración terminológica de lenguas indomexicanas.	Desuso de la lengua en dominios informales y amenaza de extinción (en algunos casos); proyecto de cambio: situación no diglósica sino distributiva regional y social; uso de lenguas indomexicanas en la educación, prensa regional, escritura, cultos religiosos en las aldeas indígenas.

Algunas lenguas están en peligro inminente de extinción, otras lo están a largo plazo. La lengua castellana ha sacado provecho de este contacto pasando a gozar de un estatus de lengua mundial. La supervivencia de las lenguas amerindias es posible en la medida que se adopte una política cultural y lingüística en el futuro con la meta expresa y sincera de fomentar esta supervivencia. Sin embargo, para lograr esto las lenguas amerindias tienen que "modernizarse" en cierta forma[38]. El panorama presentado sobre los procesos que se han dado en el pasado y se dan actualmente en México en el campo de imposición de una lengua sobre otras en un marco de conquista, colonialismo y postcolonialismo, bilingüismo, uso diferenciado de lenguas, desuso y desplazamiento hasta la reacción en contra en forma de revitalización, nos permite proponer un esquema general para México.

La nueva situación jurídica que empieza con la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas al inicio del siglo XXI abre también nuevas posibilidades en cuanto al fenómeno de la diglosia. Recordemos que el aspecto fundamental de la diglosia en la teoría de Ferguson era el de valores sociales diferentes de las lenguas en una comunidad de habla. Las lenguas indomexicanas tienen un futuro si sus hablantes actuales logran construir mentalmente "un mundo social con dos lenguas (o más variedades)", en el cual cada lengua o variedad tenga un valor social, cognitivo o emocional propio sin la connotación de *alto* ni de *bajo*, y si la sociedad nacional construye su mundo nacional de manera que se enorgullezca de contar con y apoyar esta riqueza lingüística y cultural en su país, en vez de presionar hacia el desplazamiento.

Bibliografía

Aguirre Beltrán, Gonzalo 1958. *Cuijla. Esbozo etnológico de un pueblo negro.* México: Secretaría de Educación Pública.

——1982. *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza.* México: Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social.

Alba, Francisco 1977. *La población de México, evolución y dilema.* México: El Colegio de México.

Albó, Xavier 1995. *Bolivia plurilingüe: Guía para planificadores y educadores.* La Paz: Fondo Internacional de las Naciones Unidas para el Socorro de la Infancia

[38] Modernización implica una planificación de la lengua; *cf.* Zimmermann (1999, pp. 147-161).

(UNICEF) Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA), 2 vols.

Atlas Lingüístico Guaraní-Románico-Sociología (ALGR-S) 2002. Dir. Harald Thun. Kiel: Westensee-Verlag.

Atlas lingüístico de México 1990-2000. Dir. Juan Lope Blanch. México: El Colegio de México.

Aracil, Lluís V. (ed.) 1982. *Papers de sociolingüística.* Barcelona: La Magrana.

—— 1982. "Conflit linguistique et normalisation linguistique dans l'Europe nouvelle", en *Papers de sociolingüística.* Ed. Lluís V. Aracil. Barcelona: La Magrana, pp. 23-38. [Original de 1965.]

Aubague, Laurent *et al.* 1983. *Dominación y resistencia lingüística en Oaxaca.* Oaxaca: Universidad Autónoma Benito Juárez, Oaxaca-Secretaría de Educación Pública.

—— 1983. "Situación política de las lenguas nativas del Estado de Oaxaca", en *Dominación y resistencia lingüística en Oaxaca.* A. Laurent *et al.* Oaxaca: Universidad Autónoma Benito Juárez, Oaxaca-Secretaría de Educación Pública, pp. 241-258.

Bakker, Peter 1995. *A Language of our Own: The Genesis of Michif - The Mixed Cree-French Language of the Canadian Métis.* Oxford: Oxford University Press.

Bickerton, Derek 1973. "The nature of a Creole continuum", *Language,* 49, pp. 640-669.

Bierbach, Christine, e Irmela Neu-Altenheimer 1982. "Table Ronde: méthodes d'enquête", en *Situations de Diglossie, Actes du colloque de Montpellier,* pp. 108-156.

Bohmann, Karin 1986. *Massenmedien und Nachrichtengebung in Mexiko.* Saarbruecken, Fort Lauderdale: Breitenbach.

Bollée, Annegret, Klaus Zimmermann, y Harald Thun (eds.) 1986. *Romanische Sprachen ausserhalb Europas: Beiträge zum Romanistentag 1985.* Berlín: Institut für Romanische Philologie.

Bourdieu, Pierre 1982. *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques.* París: Fayard.

Boyer, Henri 1986. "Diglossie: un concept à l'épreuve du terrain", *Lengas,* 20, pp. 21-54.

Bravo Ahuja, Gloria 1977. *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos.* México: El Colegio de México.

Calvo Pérez, Julio (ed.) 2000. *Teoría y práctica del contacto: el español de América en el candelero.* Francfort del Meno-Madrid: Vervuert-Iberoamericana.

Camp, David de 1971. "Towards a generative analysis of post-creole speech continuum", en *Pidginization and Creolization of Languages.* Ed. Dell Hymes. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 349-370.

Castro Aranda, Hugo (ed.) 1977. "Primer censo de población de la Nueva España, 1790", en *Censo de Revillagigedo.* México: Secretaría de Programación y Presupuesto.

Chance, John 1987. *Conquest of the Sierra: Spaniards and Indians in Colonial Oaxaca.* Norman-Londres: University of Oklahoma Press.

Cifuentes, Bárbara 1989. "Ideology, politics and national language: a study in the creation of national language in xix century in Mexico", *Sociolinguistics,* 18.

—— 1998. *Letras sobre voces: multilingüismo a través de la historia.* México: Conaculta-ciesas.

——, y José Luis Moctezuma 2006. "The Mexican languages and the national censuses: 1970-2000", en *Mexican Indigenous Languages at the Dawn of the 21st Century.* Ed. Margarita Hidalgo. Berlín: Mouton de Gruyter, pp. 191-245.

Crystal, David 2000. *Language Death.* Cambridge: Cambridge University Press.

Daltas, P. 1980. "The concept of diglossia from a variationist point of view with reference to Greek", *Archivum Linguisticum,* 11, 2, pp. 65-88.

Drettas, Georges 1981. "La diglossie: un pélerinage aux sources", *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris,* 76, 1, pp. 61-98.

Educación para todos 1979. México: Secretaría de Educación Pública.

El-Hassan, S.A. 1977. "Educated spoken Arabic in Egypt and the Levant: a critical review of diglossia and related concepts", *Archivum Linguisticum,* 8, pp. 112-132.

Fasold, Ralph 1984. *The Sociolinguistics of Society.* Oxford: Blackwell.

Ferguson, Charles 1959. "Diglossia", *Word,* 15, pp. 325-340.

Fishman, Joshua 1967. "Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism", *Journal of Social Issues,* 23, 2, pp. 29-38.

—— 1972. *Sociolinguistics. A Brief Introduction.* Rowley, Mass.: Newbury House.

Flores Farfán, José Antonio 2000. "Por un programa de investigación del español indígena en México", en *Teoría y práctica del contacto: el español de América en el candelero.* Ed. Julio Calvo Pérez. Francfort del Meno-Madrid: Vervuert-Iberoamericana, pp.145-158.

—— 2003. "Nahuatl purism: between language innovation, maintenance and shift", en *Purism in Minor Languages, Endangered Languages, Regional Languages, Mixed Languages.* Ed. Joseph Brincat, Winfried Boeder y Thomas Stolz. Bochum: Brockmeyer, pp. 281-313.

Franco Pellotier, Víctor Manuel, Héctor Muñoz Cruz, *et al.* 1980. "Castellanización y conflicto lingüístico: El caso de los otomíes del Valle del Mezquital", *Boletín de Antropología Americana,* 2, pp. 129-146.

Gardy, Philippe, y Robert Lafont 1981. "La diglossie comme conflict: l'exemple occitan", *Langages,* 61, pp. 75-91.

Garza Cuarón, Beatriz 1987. *El español hablado en la ciudad de Oaxaca, México. Caracterización fonética y léxica.* México: El Colegio de México.

Giles, Howard 1979. “Ethnicity markers in Speech”, en *Social markers in speech.* Eds. K. R. Scherer y H. Giles. Cambridge: Cambridge University Press-Éditions de la Maison des Sciences de l’Homme, pp. 251-289.

Gumperz, John 1964. “Linguistic and social interaction in two communities”, *American Anthropologist*, 66, pp. 137-153.

Hamel, Rainer E. 1983. “El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües en el Valle del Mezquital”, *Estudios de Lingüística Aplicada*, número especial, pp. 37-104.

—— 1986. “Sprachenkonflikt und kultureller Synkretismus. Diskursstrategien in der kommunalen Schlichtung der Otomí-Indianer im Valle del Mezquital in Mexiko”, en *Romanische Sprachen ausserhalb Europas: Beiträge zum Romanistentag 1985.* Eds. Bollée, Annegret, Klaus Zimmermann y Harald Thun. Berlín: Institut für Romanische Philologie, pp. 73-104.

—— 1988. *Sprachenkonflikt und Sprachverdrängung in der verbalen Interaktion: die zweisprachige Kommunikationspraxis der Otomí-Indianer.* Francfort del Meno: Lang.

——, y María Teresa Sierra 1983. “Diglosia y conflicto intercultural. ¿La lucha por un concepto o la danza de los significantes?”, *Boletín de Antropología Americana*, 8, pp. 89-110.

——, y Héctor Muñoz Cruz 1988. “Desplazamiento y resistencia de la lengua otomí: el conflicto lingüístico en las prácticas discursivas y la reflexividad”, en *Sociolingüística latinoamericana. X Congreso Mundial de Sociología*, México 1982. Eds. Rainer Hamel, Yolanda Lastra de Suárez y Héctor Muñoz Cruz. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 101-146.

Haugen, Einar 1953. *The Norwegian Language in America.* Filadelfia: University of Pennsylvania Press.

Heath, Shirley B. 1972. *La política del lenguaje en México: de la Colonia a la Nación.* México: Instituto Nacional Indigenista-Secretaría de Educación Pública.

Hekking, Ewald 1995. *El otomí de Santiago de Mexquititlán: desplazamiento lingüístico, préstamos y cambios gramaticales.* Amsterdam: Institute for Functional Research into Language and Language Use.

Hidalgo, Margarita 2006. “The multiple dimensions of language maintenance and shift in colonial Mexico”, *Mexican Indigenous Languages at the Dawn of the 21st Century.* Ed. Margarita Hidalgo. Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 53-86.

Hill, Jane, y Kenneth Hill 1977. “Language death and relexification in Tlaxcalan Nahuatl”, *International Journal of the Sociology of Language*, 12, pp. 55-69.

—— 1980. “Mixed grammar, purist grammar, and language attitudes in modern Nahuatl”, *Language in Society*, 9, pp. 321-348.

—— 1986. *Speaking Mexicano: Dynamics of Syncretic Language in Central Mexico.* Tucson, Az.: University of Arizona Press.

Holtus, Günter, Michael Metzeltin, y Christian Schmitt (eds.) 1992. *Lexikon der Romanistischen Linguistik.* Vol. VI: 1: *Spanisch.* Tubinga: Niemeyer.

Inegi 1993. *La población hablante de lengua indígena en México. 11° Censo general de la población y vivienda, 1990.* Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (inegi).

—— 2000. "XII Censo general de la población y vivienda, 2000", en http://www.INEGI.gob.mx.

Kloss, Heinz 1966. "Types of multilingual communities", *Sociological Inquiry,* 36, pp. 135-145.

Knab, Tim 1979. "Vida y muerte del náhuatl", *Anales de Antropología,* 16, pp. 345-370.

Koch, Peter, y Wulf Oesterreicher 1990. *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch.* Tubinga: Niemeyer.

Konetzke, Richard 1964. "Die Bedeutung der Sprachenfrage in der spanischen Kolonisation Amerikas", *Jahrbuch für Geschichte von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft Lateinamerikas,* 1, pp. 72-116.

Kremnitz, Georg 1981. "Du 'bilinguisme' au 'conflit linguistique': Cheminement de termes et de concepts", *Langages,* 61, pp. 63-74.

—— 1988. "Diglossie/Polyglossie", en *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society.* Eds. U. Ammon, N. Dittmar y K. Mattheier. Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter, vol. 1, pp. 208-219.

Lafont, Robert 1984. "Pour retrousser la diglossie", *Langages,* 15, pp. 5-36.

Manrique Castañeda, Leonardo 1994. *La población indígena mexicana.* Tomo 3. México: inegi-inah-iis-unam.

Martinet, André 1982. "Bilinguisme et diglossie. Appel à une vision dynamique des faits", *Linguistique,* 18, pp. 5-16.

Megenney, William 1985. "Rasgos criollos en algunos villancicos negroides de Puebla", *Anuario de Letras,* 23, pp. 161-202.

Melià, Bartomeu 1982. "Hacia una 'tercera lengua' en el Paraguay", en *Sociedad y lengua: Bilingüismo en el Paraguay.* Eds. Grazziella Corvalán, y Germán de Granda. Vol. 2. Asunción: Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, pp. 107-168.

Messing, Jacqueline y Elsie Rockwell 2006. "Local promoters and new discursive spaces: Mexicano in and out of schools in Tlaxcala", *Mexican Indigenous Languages at the Dawn of the 21st Century.* Ed. Margarita Hidalgo. Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 249-279.

Muñoz Cruz, Héctor 1983. "¿Asimilación o igualdad lingüística en el Valle del Mezquital?", *Nueva Antropología,* 6, 22, pp. 25-64.

—— (ed.) 1997. *Funciones sociales y conciencia del lenguaje: estudios sociolingüísticos en México.* Xalapa: Universidad Veracruzana.

MUYSKEN, PIETER 1979. “La mezcla de quechua y castellano: el caso de la ‘media lengua’ en el Ecuador”, *Lexis*, 3, pp. 41-56.

NINYOLES, RAFAEL 1969. *Conflicte lingüístic valencià*. Valencia: Liseu Climent Editor.

—— 1977. *Cuatro idiomas para un Estado: el castellano y los conflictos lingüísticos en la España periférica*. Madrid: Cambio 16.

OSORIO ROMERO, IGNACIO 1990. *La enseñanza del latín a los indios*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

PARDO, MARÍA TERESA 1996. “Persistencia y desplazamiento en Oaxaca”, en *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. Eds. Héctor Muñoz Cruz y Pedro Lewin. México-Oaxaca: Universidad Autónoma Metropolitana-Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 223-240.

PARODI, CLAUDIA 2006. “The indianization of Spaniards in New Spain”, en *Mexican Indigenous Languages at the Dawn of the 21st Century*. Ed. Margarita Hidalgo. Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 29-52.

PELLICER, DORA 1988. “Las migrantes indígenas en la ciudad de México y el uso del español como segunda lengua”, en *Sociolingüística latinoamericana*. Eds. Rainer Hamel, Yolanda Lastra y Héctor Muñoz. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 147-169.

——, BÁRBARA CIFUENTES y CARMEN HERRERA 2006. “Legislating diversity in twenty-first century Mexico”, en *Mexican Indigenous Languages at the Dawn of the 21st century*. Ed. Margarita Hidalgo. Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 127-166.

PLATT, JOHN T. 1977. “A model for polyglossia and multilingualism (with special reference to Singapore and Malaysia)”, *LS*, 6, pp. 361-378.

PRUDENT, LAMBERT FÉLIX 1980. “Diglossie ou continuum? Quelques concepts problématiques de la creólistique moderne appliqués à l’archipel caraibe”, en *Sociolinguistique. Approches, théories, pratiques. Actes du colloque orgnisé du 27 novembre au 2 december 1978 par le GRECO de Rouen*. Eds. Bernard Gardin, Jean-Baptiste Marcellesi y GRECO de Rouen. Vol. 1. París: Press Universitaires de France, pp. 197-210.

PSICHARI, JEAN 1928. “Un pays qui ne veut pas de sa langue”, *Mercure de France*, 207, pp. 63-121.

RENDÓN, JUAN JOSÉ 1980. “El intercambio comercial y el uso de las lenguas indígenas y el español”, en *Rutas de intercambio en Mesoamérica y el norte de México*. Saltillo: Sociedad Mexicana de Antropología, vol. 1, pp. 203-217.

SCHRADER-KNIFFKI, MARTINA 2003. *Spanisch-zapotekische Bitt- und Dankeshandlungen: Sprachkontakt und Höflichkeit in einer amerindischen Kultur Mexikos*. Francfort del Meno-Madrid: Vervuert-Iberoamericana.

—— 2004. “Política lingüística desde arriba y desde abajo: El caso de Oaxaca”, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 2, 1, pp. 193-217.

Sierra, María Teresa 1987. "Identidad étnica en las prácticas discursivas", en *Funciones sociales y conciencia del lenguaje: Estudios sociolingüísticos en México.* Ed. Héctor Muñoz Cruz. Xalapa: Universidad Veracruzana, pp. 73-85.

Sueiro Justel, Joaquín 2002. *La política lingüística española en América y Filipinas (siglos xvi-xix).* Lugo: Tris Tram.

Terborg, Roland 1989. "Mantenimiento y desplazamiento de lenguas indígenas en México", *Revista Mexicana de Estudios Antropológicos,* 35, pp. 35-53.

—— 2004. *El desplazamiento del otomí en una comunidad del municipio de Toluca.* Tesis de doctorado. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

——, y Virna Velázquez 2008. "La muerte de lenguas y la desventaja de ser nativo hablante del otomí en México", *UniverSos,* 5, pp. 129-143.

Timm, Leonora A. 1981. "Diglossia old and new: a critique", *Anthropological Linguistics,* 23, 8, pp. 356-367.

Urquijo Durazo, Josefina de Jesús 1992. "Bilingüismo y diglosia en el conflicto lingüístico yaqui /español (una visión diacrónica)", *Estudios de Lingüística Aplicada,* 15/16, pp. 254-265.

Valle, José del 2007. *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español.* Madrid: Iberoamericana.

Velasco Ceballos, Rómulo 1945. *La alfabetización en la Nueva España.* México: Secretaría de Educación Pública.

Weinreich, Uriel 1953. *Languages in Contact.* Nueva York: Linguistic Circle of New York.

Wurm, Stephen A. 1998. "Methods of language maintenance and revival, with selected cases of language endangerment in the world", en *Studies in Endangered Languages.* Ed. Kazuto Matsumara. Tokio: Hituzi Syobo, pp. 191-211.

Yannakakis, Yanna 2003. *"Indios ladinos": Indigenous intermediaries and the negotiation of local rule in colonial Oaxaca, 1660-1769.* Tesis. Pennsylvania: University of Pennsylvania.

Zimmermann, Klaus 1984a. "Missionierung und Kulturkontakt. Eine Analyse protestantischer Konversionsgespräche bei den Otomíes des Valle del Mezquital (Mexiko)", *Neue Romania,* 1, pp. 80-114.

—— 1984b. "Die Antizipation möglicher Rezipientenreaktionen als Prinzip der Kommunikation", en *Sprache und Pragmatik. Lunder Symposium.* Ed. Inger Rosengren. Estocolmo: Almqvist-Wiksell, pp. 131-158.

—— 1986. "El español de los otomíes del Valle del Mezquital (México), un dialecto étnico", en *Actas del II Congreso internacional sobre el español de América.* Ed. José G. Moreno de Alba. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 234-240.

—— 1987. "Préstamos gramaticalmente relevantes del español al otomí: una aportación a la teoría del contacto entre lenguas", *Anuario de Lingüística Hispánica,* 3, pp. 223-253.

—— 1992a. *Sprachkontakt, ethnische Identität und Identitätsbeschädigung: Aspekte der Assimilation der Otomí-Indianer an die hispanophone mexikanische Kultur*. Francfort del Meno: Vervuert.

—— 1992b. "Diglosia y poliglosia", en *Lexikon der Romanistischen Linguistik*. Eds. Günter Holtus, Michael Metzeltin y Christian Schmitt. Vol. VI: 1, Tubinga: Niemeyer, pp. 341-354.

—— 1993. "La deteriorización de la identidad en el encuentro cotidiano de la cultura hispanohablante urbana con la cultura amerindia rural en México. Un acercamiento sociolingüístico", en *Diálogo y conflicto de culturas. Estudios comparativos de procesos transculturales entre Europa y América Latina*. Eds. Hans-Otto Dill y Gabriele Knauer. Frankfurt: Vervuert, pp. 113-126.

—— 1995. "Sobre la población afrohispana en el México de la época colonial", *Papia*, 4, 1, pp. 62-84.

—— 1999. *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: ensayos de ecología lingüística*. Frankfurt-Madrid: Vervuert-Iberoamericana.

—— 2003. "Fremdeinflüsse, Sprachpurismus und Sprachplanung in amerindischen Sprachen (am Beispiel des Otomí und des Guaraní)", en *Purism in Minor Languages, Endangered Languages, Regional Languages, Mixed Languages: Papers from the Conference on "Purism in the Age of Globalisation"*. Eds. Joseph Brincat, Winfried Boeder y Thomas Stolz. Bochum: Brockmeyer, pp. 315-347.

—— 2004a. "Ecología lingüística y planificación lingüística", en *Lenguas vivas en América Latina-Llengües vives a l'Amèrica Llatina*. Eds. Ariadna Lluis Vidal-Folch y Azucena Palacios Alcaine. Barcelona: Institut Català de Cooperació Iberoamericana, pp. 93-109.

—— 2004b. "Die Frage der Sprache hinter dem Sprechen: Was kann die Gehirnforschung dazu beitragen?", en *Towards a Dynamic Theory of Language: A Festschrift for Wolfgang Wildgen on Occasion of his 60th Birthday*. Eds. Andrea Graumann, Peter Holz y Martina Plümacher. Bochum: Brockmeyer, pp. 21-57.

—— 2005. "Interferenz, Transferenz und Sprachmischung: Prolegomena zu einer konstruktivistischen Theorie des Sprachkontaktes", en *Das Zimbrische zwischen Germanisch und Romanisch*. Eds. Ermenegildo Bidese, James R. Dow y Thomas Stolz. Bochum: Brockmeyer, pp. 3-23.

—— 2006a. "El problema del purismo en la modernización lingüística de lenguas amerindias", en *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol. 2. Eds. Roland Terborg y Laura García Landa. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 501-524.

—— 2006b. "Diglosia colonial en México", *Lingüística Mexicana*, vol. III, núm. 2, pp. 175-193.

—— 2009a. "El manejo de las lenguas en contacto (interferencia, transferencia, préstamo, code switching, etc.) desde la perspectiva del constructivismo neu-

robiológico", en *Actes du XXV Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes* (en prensa).

—— 2009b. "El purismo como intento de contrarrestar la translingualización: ¿Hacia qué punto es posible?", en *La lingüística como reto epistemológico y como acción social. Estudios dedicados al profesor Ángel López García con ocasion de su sexagésimo aniversario.* Ed. Montserrat Veyrat *et al.* Madrid: Arco-Libros (en prensa).

17. LENGUAS ORIGINARIAS EN RIESGO: ENTRE EL DESPLAZAMIENTO Y LA VITALIDAD

Martha Muntzel
Instituto Nacional de Antropología e Historia

El propósito de este capítulo es describir el fenómeno del desplazamiento lingüístico ("muerte de lenguas"), ubicarlo en el mundo actual y evaluar la configuración de los factores contribuyentes con referencia a las lenguas indígenas de México, para diagnosticar las diferencias individuales y descubrir si existe un proceso generalizado de desplazamiento de las lenguas "minorizadas". Se presenta un resumen de los avances obtenidos en nuestra comprensión del proceso y las medidas tomadas para detener la pérdida de lenguas mexicanas[1].

Introducción

El desplazamiento de lenguas ha recibido atención en las últimas décadas por la acelerada pérdida de lenguas en el mundo. La desaparición de lenguas es un fenómeno común en situaciones de contacto lingüístico. La lengua que representa los intereses del grupo dominante tiende a desplazar a las lenguas minoritarias o "minorizadas". Han aumentado el interés y la preocupación por los idiomas en vías de desaparición por parte de lingüistas, antropólogos, educadores y los hablantes mismos.

La desaparición abarca un campo de estudio muy amplio. Puede estudiarse desde muchas perspectivas, como son el contacto entre lenguas, el bilingüismo, lenguas adquiridas por la migración, lenguaje y relación

[1] Agradezco a la doctora Susana Cuevas Suárez la revisión del contenido y redacción de este capítulo.

étnica, actitudes, identidad y lealtad lingüísticas, las políticas del lenguaje, la criollización y pidginización, el lenguaje infantil (adquisición y aprendizaje), la enseñanza de segundas lenguas, consecuencias del bilingüismo o afasia, la lingüística histórica, la tipología y los universales lingüísticos.

Antecedentes

Tradicionalmente, las lenguas en vías de desaparición se describían como cualquier lengua viable. Algunos de los estudios de lenguas con pocos hablantes mencionan peculiaridades, mucha variación libre o irregularidades en la estructura lingüística.

De la lengua tunica que se estudió en la década de los años veinte del siglo pasado, decía John Swanton que "es probable que se hayan perdido muchas de las peculiaridades antiguas en la erosión del idioma". En la década siguiente, Franz Boas notaba que las generaciones mayores de hablantes del kwakiutl consideraban que el habla de los jóvenes kwakiutl era incorrecta. En el habla de los yokuts, Stanley Newman (1940) interpretó las irregularidades en la sintaxis como idiosincrasias estilísticas.

Entre las primeras menciones explícitas sobre la importancia de estar conscientes del proceso de desplazamiento se encuentra "Sociologic notes on obsolescent languages", de Mauricio Swadesh (1948), donde enfatiza explícitamente la importancia del rescate lingüístico y los problemas relacionados con la pérdida lingüística. Debido a los efectos de la *obsolescencia social* sobre los sistemas lingüísticos en las lenguas moribundas, puede haber imperfecciones en los datos, falta de datos suficientes, o sólo el conocimiento pasivo del idioma —características que impiden el análisis comparativo o la reconstrucción y la clasificación de las formas lingüísticas.

Después surgieron estudios de caso enfocados desde la perspectiva del contacto entre lenguas y el reemplazo de las lenguas minoritarias. Por ejemplo, el estudio de Joseph B. Casagrande (1955) describe los efectos de la aculturación sobre la comunidad comanche. Casagrande decía que el comanche era una lengua que estaba muriendo, en la transición hacia la cultura occidental y al uso del inglés.

Al descubrir semejanzas en el proceso de desplazamiento en los estudios de caso, surge la discusión acerca de las consecuencias del proceso de desaparición o pérdida para la teoría del cambio lingüístico y la reconstrucción histórica. A mediados de los años sesenta surgen trabajos que tratan los temas de desaparición y rescate de lenguas, como por ejemplo "Linguistic diversification and extinction in North America", de Sydney M. Lamb (1964).

A partir de los años setenta aumentan los estudios directamente relacionados con el tema. Hasta ahora, la mayoría de los trabajos se han concentrado en mostrar los aspectos sociales del proceso del desplazamiento de lenguas. Wick Miller, en su artículo "The death of language or serendipity among the Shoshoni", de 1971, esboza claramente las partes importantes del estudio sobre el contexto sociocultural de la desaparición de lenguas. Éstas son: *1*) las actitudes acerca de la lengua y la lealtad lingüística, *2*) el bilingüismo y el reemplazo lingüístico por generaciones, *3*) los contextos funcionales relacionados con el uso de la lengua, *4*) la estructura lingüística (¿cómo es una lengua antes de morir?), y *5*) el aspecto histórico (y el entendimiento de otros casos de reemplazo lingüístico).

En su discusión sobre el estado lingüístico antes de la desaparición de una lengua (es decir, el habla de la última generación de hablantes), Miller dice que el cambio lingüístico es rápido a consecuencia de la influencia aculturativa de la lengua dominante y porque la última generación sólo aprende el idioma parcialmente. Sugiere explícitamente que la variación y las irregularidades lingüísticas encontradas en situaciones de pérdida lingüística se deben al proceso de desaparición y no solamente a la influencia de la lengua superordinada. Este concepto es uno de los fundamentos básicos de la teoría de la desaparición de lenguas. Nancy Dorian (1977b) usa el término *semi-hablante* para referirse a los usuarios que presentan un dominio parcial de la lengua en esta última etapa del proceso.

Entre los primeros estudios importantes enfocados al aspecto lingüístico del proceso de desplazamiento, encontramos los de Aoki (1971), Dressler (1972) y Rankin (1978) sobre la fonología; Nancy Dorian (1978) sobre la morfología; Hill y Hill (1977) sobre el léxico; y Hill (1973) sobre la sintaxis en náhuatl. Estos estudios se tomaron como el punto de partida para muchas investigaciones y representan la base sobre la cual se construyó la teoría de la desaparición (conocida en inglés como "la muerte") de lenguas. Fue en los años setenta cuando Jane Hill definió la muerte lingüística como "la reducción en el rango funcional de uso acompañada por una reducción en la forma estructural de la lengua". Con esta definición y a partir de la labor realizada por Nancy Dorian en su estudio del galés, se bautizó formalmente el campo de estudio.

A partir de la segunda mitad de la década de 1970, aparecen con regularidad artículos en revistas científicas sobre temas relacionados con la desaparición lingüística. Una colección de artículos sobre el tema *language death* fue editada por Dressler y Wodak-Leodolter en la revista *International Journal of the Sociology of Language* en 1977. Williamson y Van Eerde

retomaron aspectos del tema en la colección "Language maintenance and language shift", de 1980. También Muntzel, en 1980, publicó en México el artículo "La desaparición de lenguas como consecuencia del contacto lingüístico", que presenta un esbozo de las características sociales y lingüísticas del proceso del desplazamiento de lenguas. En 1989 fue publicado el volumen *Investigating Obsolescence: Studies in Language Contraction and Death,* de Dorian. Este trabajo representa la consolidación del campo de estudio de la extinción de lenguas.

En las últimas décadas han aumentado mucho el interés y las publicaciones en el campo precisamente por el alto número de lenguas del mundo en peligro de perderse, por la necesidad de documentarlas y llamar la atención sobre el hecho. Entre los estudios mexicanos sobre el cambio y el desplazamiento lingüístico en español podemos mencionar *El otomí de Santiago Mexquititlán: desplazamiento lingüístico, préstamos y cambios gramaticales,* realizado por Ewald Hekking, y *Cuatreros somos y todindioma hablamos. Contactos y conflictos entre el náhuatl y el español en el sur de México,* de José Antonio Flores Farfán, ambos publicados en 1995. Recientemente, en 2000, se publicó en español el libro *Lenguas en peligro* [versión en inglés de 1991], editado por Robert H. Robins, Eugenius Uhlenbeck y Beatriz Garza Cuarón, que da una idea general de la situación de las lenguas minoritarias en diferentes partes del mundo. También, Anita Herzfeld y Yolanda Lastra (1999) editaron el libro *Las causas sociales de la desaparición y mantenimiento de las lenguas en las naciones de América.*

Vemos así cómo el campo de estudio ha ido evolucionando. Las primeras menciones que se registran son sobre "irregularidades en la estructura de las lenguas", luego se realizaron trabajos sobre aspectos particulares, como la fonología, morfología o sintaxis de las lenguas en contacto. Posteriormente, era tal la cantidad de trabajos sobre el tema, que hasta se editaron volúmenes completos de revistas. Hasta que encontramos en la bibliografía la consolidación del campo, enfocándose éste en los aspectos sociales y lingüísticos del proceso de desplazamiento. Ahora los cimientos del conocimiento permiten acercarse al fenómeno de una manera más interpretativa y más acorde con la realidad.

Dos trabajos en donde la lengua es entendida como "una práctica social" son *Shifting Languages, Interaction and Identity in Javanese Indonesia,* de J. Joseph Errington (1998) y *Language, Identity, and Marginality in Indonesia. The Changing Nature of Ritual Speech on the Island of Sumba,* de Joel C. Kuipers (1998). Los estudios recientes ven el proceso de desplazamiento como un proceso dinámico en donde se entretejen cuestiones de ecología política, ideología e identidad, y no como la simplificación de la correlación entre los hechos sociales y los hechos lingüísticos. En *De pascolas*

y venados. Adaptación, cambio y persistencia de las lenguas yaqui y mayo frente al español, José Luis Moctezuma Zamarrón (2001) incorpora a su análisis el modelo de la ecología política y el concepto de "conflicto lingüístico" que permiten relacionar los procesos sociohistóricos e ideológico-políticos que subyacen a la dinámica del conflicto por el acceso a los recursos naturales y simbólicos entre diferentes grupos sociales. Este estudio es relevante porque compara los procesos de cambio y de persistencia de dos idiomas cercanamente emparentados, incluso en algún momento dialectos de una misma lengua, conocida como cahita. Es importante también mencionar el estudio de Jane Hill y Kenneth Hill (1999) *Hablando mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México,* que compara el uso y el desuso de diferentes variedades de náhuatl.

El estudio del papel de las ideologías lingüísticas en el desplazamiento de lenguas representa uno de los acercamientos más recientes, que promete, como dice Paul Kroskrity (2000, p. 4) en *Regimes of Language, Ideologies, Polities and Identities,* contribuir a nuestra comprensión de la relación que existe entre las prácticas lingüísticas y la actividad político-económica, y el papel que juegan las prácticas discursivas en la formación del Estado, el nacionalismo y el mantenimiento de grupos étnicos, por un lado, y en la creación de identidades nacionales, étnicas y profesionales, por el otro.

La historia y las condiciones sociopolíticas

Para entender el desplazamiento de lenguas es necesario ubicarlo dentro del contexto histórico y de las relaciones interétnicas de cada caso, ya que obedece a circunstancias sociopolíticas y económicas específicas.

México es una nación multilingüe desde mucho antes de la Conquista española. Las relaciones interétnicas y, en consecuencia, las relaciones entre las lenguas se han visto afectadas por despoblamientos, migraciones forzadas, la influencia del clero, el contacto con los europeos, entre otros factores. Cada región y grupo vivió su propia historia dentro del marco de procesos generales mexicanos. A continuación se presenta, con base en el estudio de Rosa Yáñez Rosales (2001), una síntesis de algunos aspectos de la historia del occidente de México para enmarcar el desplazamiento de lenguas y grupos de esta región.

Aparentemente, los indígenas del occidente de México de los estados de Jalisco, Nayarit, Aguascalientes, el sur de Zacatecas, el sur de Sinaloa y el sur de Durango sobrevivieron la colonización. Existe información publicada sobre coras, huicholes, tecuales, cazcanes, guachiles y zacatecos, pero es prácticamente inexistente la información sobre cocas, tecuexes,

coanos, guainamotecos, zayahuecos y tecozquines[2]. No se sabe con exactitud cuáles grupos desaparecieron durante la segunda mitad del siglo xvii. Los datos no permiten establecer la delimitación de los grupos habitantes de esta región, ya que las fuentes no concuerdan en su totalidad; hay fuertes indicios de que en los señoríos o ciudades prehispánicas se establecía más de un grupo étnico, con la tendencia en el siglo xvi de generalizar las denominaciones con un solo nombre. Es posible, por ejemplo, que en algunos pueblos hubiera tecozquines, además de tecuales y guainamotecos, de acuerdo con lo escrito por Ciudad Real, alrededor de los mismos años (Yáñez Rosales 2001, p. 19).

Rosa Yáñez comenta que se llamó *nayares* a un conjunto de grupos étnicos sin conquistar hasta el siglo xviii, que habitaban la sierra de este nombre; *chichimecas* a los habitantes "del norte", área desconocida, región de grupos nómadas temibles; y se dijo *otomíes* para indicar grupos "nonáhuatl", pero sin la connotación de beligerancia y nomadismo que los otros dos términos conllevaban. Estas tres denominaciones ocultaban la enorme diversidad étnica y lingüística que hubo en la región.

La presencia prehispánica de grupos étnicos no coincide con la de la Colonia, por la gran interacción que hubo en el norte y noreste de la región entre tepehuanes, tepecanos, huicholes, coras, zayahuecos, tecuales, guachichiles, zacatecos y otros grupos que compartían el territorio. Los grupos ubicados en las comarcas laguneras cercanas a Guadalajara adoptaron nuevas formas de vida, cultivo, religión, etc., así como nuevas lenguas: el náhuatl primero y el español después, con mayor facilidad que los grupos ubicados en la sierra, quienes lograron conservar sus sistemas de creencias y modos de reproducción cultural. Los grupos indígenas del occidente de México nuevamente se vieron afectados de distinta manera por los aspectos administrativos, económicos, políticos y judiciales que se establecieron en dicho territorio durante el Virreinato.

En la tabla siguiente se aprecia la gran diversidad lingüística y étnica del occidente de México. Como se mencionó, se desconoce cuáles de esos nombres se refieren a los idiomas hablados, o si denominan a grupos étnicos. Muchos de estos idiomas ya no existen en la actualidad. Algunos grupos fueron asimilados, las luchas y despojos de tierras dispersó y acabó con otros, y las epidemias y el trabajo forzado en las minas, a otros.

[2] Se registran nahuas asentados en el sur de Jalisco, cocas o pinomes en las cuencas laguneras de Jalisco; coanos, tecozquinos, tecuales, coras y huicholes en el territorio del noroeste de Jalisco y Nayarit; los tecuexes y cazcanes en el centro de Jalisco y el sur de Zacatecas. En menor medida se menciona a los zacatecas, guachichiles y tepehuanos, ubicados en un área de interacción entre Jalisco, Zacatecas, Aguascalientes, Nayarit y sur de Durango.

TABLA 1. *Grupos y lenguas del territorio de Nueva Galicia entre 1525 y 1621*

Nombre de lengua o grupo étnico	*Ubicación*
Bisorita, vitzurita, ˜˜hueitzolme o huichol	Sierra nayarita
Cazcán	Nochistlán, Teocaltiche, Ameca, Etzatlán, Teúl.
Coano	Región entre Nayarit y Jalisco (Xocotlán, Tequila, Tepic, Aguacatlán, Mexpan).
Coca o pinome	Pueblos de la cuenca de Sayula, Tlajomulco, Poncitlán, Cuitzeo del Río y Cocula.
Cora	Distrito de la alcaldía mayor de Acaponeta.
Cuyuteco	Territorio de Talpa, Mascota y Autlán.
Guachichil	Distrito de Fresnillo
Guainamoteco	Sierra nayarita
Guazamota	Sierra nayarita, San Juan del Mezquital.
Náhuatl o mexicano	Tuxpan y otros enclaves circunvecinos y como segunda lengua en la mayor parte del territorio.
Tecozquín	Xalisco
Tecual	Sierra y parte de la costa nayarita.
Tecueje	Tonalá, localidades circunvecinas.
Tepehuán	Noreste de Nayarit, Durango.
Tlaxcalteco	Náhuatl, en algunos reales de minas y en Colotlán
Totorame	Franja costera sur de Sinaloa y norte de Nayarit
Xixime	Sierra sur de Sinaloa
Zacateco	Zacatecas, los centros mineros de Fresnillo y Jerez
Zayahueco	Noreste de Itcuintla, Nayarit

Fuente: Yáñez Rosales (2001, p. 48).

El estudio histórico de Rosa Yáñez sobre el occidente de México nos muestra la compleja relación interétnica y los múltiples factores que influyen en el cambio y adopción de nuevas formas de vida, además de esbozar un escenario para la asimilación cultural y el desplazamiento de lenguas.

Asimilación sociocultural

La asimilación sociocultural contribuye al desplazamiento de lenguas. El contacto entre diferentes grupos lingüísticos y culturales, como fue el contacto a consecuencia de las conquistas (española, inglesa, portuguesa, francesa y holandesa) y el colonialismo en diferentes partes del mundo, amenaza las lenguas y las culturas locales. Los grupos conquistados se ven sometidos a la presión de aprender la lengua de los conquistadores por motivos políticos, sociales y económicos y por la interacción entre éstos y otros factores.

Puede haber una obligación oficial por parte del gobierno en donde se exige el aprendizaje y uso de la lengua del grupo dominante, o presión

ejercida socialmente mediante actitudes negativas y una ideología emergente en proceso que aprueba el abandono de las lenguas originarias a favor de la lengua dominante, considerada lengua "culta", que promete "avance", "progreso", "bienestar" y "mejor calidad" de vida, según el grupo dominante. La discriminación social y política que sufre el grupo dominado contribuye al abandono de su lengua.

Después del contacto inicial entre dos grupos diferenciados le sigue una secuencia común de etapas en el proceso de asimilación; la siguiente generación es bilingüe por la necesidad de manejar los dos idiomas. En la tercera etapa o generación se da una preferencia notable hacia la lengua adoptada, etapa en la que los jóvenes adquieren la lengua dominante como lengua materna. La lengua originaria se abandona a favor de la lengua dominante. A veces, en el espacio breve de una década, una lengua viable con amplio uso dentro de la comunidad de habla se ve reducida en su uso, convirtiéndose en el dialecto de las últimas familias o personas que la usan cada vez menos en la vida cotidiana. De tal manera que el bilingüismo se convierte en *semi-lingüismo* antes del abandono total. (Crystal 2005, pp. 337-338).

Ideología y política lingüística

Las actitudes e ideologías de los individuos, de los diferentes grupos o de la sociedad en general, influyen en la tendencia hacía el bilingüismo o el monolingüismo, así como en la política lingüística que desarrolla y adopta una nación.

En un escenario multilingüe, de tolerancia y respeto a la diferencia, un individuo puede identificarse con dos idiomas, por ejemplo: la lengua originaria de su grupo étnico y la lengua oficial de la nación; en ese caso es probable que mantenga la lengua originaria y sea bilingüe. Pero si su actitud es que la lengua originaria no representa el progreso y no proporciona oportunidades, es probable que la abandone a favor de la lengua de la mayoría, como sucede con el español en México.

Las actitudes de una población alimentan la ideología de la sociedad. Ideología es la representación de una relación "imaginaria" entre el individuo o el grupo social y las condiciones reales de vida, que influyen en su forma de pensar. Las actitudes de los miembros de la sociedad, así como su ideología, deben manifestarse a favor de la diversidad de culturas y, por ende, de lenguas para poder influir en la política, diseño e implementación de medidas para crear un ambiente en beneficio de los distintos sectores de una sociedad heterogénea como es la mexicana.

En la última década, movimientos como el del Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (1994) han obligado a los grupos políticos a responder

a las demandas de reconocimiento tanto de los grupos indígenas como de sus lenguas. Esto trajo como consecuencia la reflexión y elaboración de documentos oficiales que garantizan el respeto a sus derechos básicos. Por eso, en México, se elaboró la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, aprobada y publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 13 de marzo de 2003. Con esta ley se reformó la fracción cuarta del artículo séptimo de la Ley General de Educación.

En la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, en su capítulo IV, "Del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas", se establece la creación de dicho instituto (INALI), institución que tiene a su cargo la tarea de promover el cumplimiento de los artículos estipulados en dicha ley y la de asesorar a los tres órdenes de gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia. En condiciones reales, la aplicación de esta ley promete influir en el cambio de actitud de toda la sociedad mexicana; en consecuencia, el cambio ideológico puede ayudar a reducir desigualdades en diferentes ámbitos nacionales, como la economía, la educación y la salud, para mejorar las condiciones sociales del país.

El desplazamiento lingüístico

El contacto entre hablantes de diferentes lenguas conduce a diversas situaciones, clasificadas como de mantenimiento o desplazamiento lingüístico. Una característica común en el contacto de lenguas es la adopción de palabras de una lengua a otra; como ejemplo podemos ver las palabras del náhuatl en el español de México. Otra consecuencia puede ser la creación de un área cultural y/o lingüística, mediante un contacto prolongado de grupos étnicos que hablan lenguas no emparentadas, donde se difunden rasgos culturales y lingüísticos. La postulación del área de Mesoamérica (región entre los límites de Aridoamérica en el norte de México y el río Nicoya en Centroamérica) se debe al contacto que se estableció entre los grupos antes de la Conquista y durante el dominio mexica. Otra consecuencia posible del contacto es la creación de comunidades o sociedades bilingües, comunes desde tiempos prehispánicos hasta la época actual. El bilingüismo y el multilingüismo son típicos en México, al igual que en el mundo. Ejemplos de regiones multiétnicas en México son la Huasteca, la sierra de Puebla, Oaxaca, Chiapas, etc., en donde conviven hablantes de diferentes idiomas. Se dan situaciones de desplazamiento cuando existen relaciones de desigualdad entre las lenguas, es decir, cuando una de las lenguas tiene mayor prestigio por múltiples razones y simboliza mayor poder y oportunidad económica que la otra u otras lenguas en contacto.

El desplazamiento lingüístico se ha definido como un proceso de simplificación del rango funcional de uso de una lengua, acompañado por una reducción en su forma estructural. Ciertos contextos socioculturales facilitan la pérdida de la lengua. La lengua es el instrumento principal de la comunicación humana y, entre otras funciones, permite la transmisión de la cultura entre sus hablantes, por lo que su pérdida conlleva fuertes implicaciones sociales y lingüísticas.

Rasgos sociales y lingüísticos del proceso de desplazamiento lingüístico

Se puede describir el contexto social en donde se manifiesta la desaparición de lenguas (Muntzel 1980). La desaparición de una lengua ocurre por diversas razones: como resultado de la exterminación de los hablantes por guerra, conquista o epidemia, o mediante un proceso de aculturación gradual que puede darse en un periodo tan corto como tres generaciones.

En una situación de contacto lingüístico, normalmente existe una desigualdad entre las lenguas debido a factores socioculturales. En situaciones de aculturación gradual, la lengua dominante o superordinada desplaza a la lengua subordinada. Paulatinamente, la lengua dominante invade los contextos funcionales en los que se desempeñaba la lengua nativa. Tanto la reducción de forma como la de funciones de la lengua nativa caracterizan el proceso de desplazamiento; como consecuencia, la lengua subordinada llega a ser obsoleta. Una etapa intermedia de bilingüismo precede a la etapa de desaparición. Por lo general, los últimos contextos de donde se desplaza la lengua subordinada son las tradiciones, los ritos religiosos y el ámbito familiar. Los nuevos contextos culturales, como el de la tecnología, se introducen normalmente por la lengua dominante.

La pérdida de funciones está apoyada por los instrumentos de unificación: las comunicaciones masivas, el sistema educativo y la política lingüística gubernamental. La lengua dominante o superordinada representa las normas estándar y trae consigo un prestigio social. Las presiones sociales (como la discriminación) favorecen la adaptación y la conformidad a las normas estándar. Sólo las lenguas de grupos minoritarios se encuentran amenazadas por la posible desaparición, especialmente cuando ser hablante de cierta lengua identifica a la persona como miembro de un grupo "inferior".

Las actitudes hacia la lengua subordinada contribuyen a su supervivencia o pérdida. Las actitudes negativas, los estereotipos y los prejuicios pueden causar una crisis de identidad entre los hablantes de una lengua desprestigiada cuando las presiones sociales favorecen a la lengua domi-

nante. La lealtad lingüística, el orgullo por la lengua nativa, una política de pureza lingüística, las personalidades que resisten el cambio y el aislamiento geográfico son factores que pueden contribuir a la supervivencia de una lengua subordinada.

El estudio del contexto social de la desaparición lingüística implica tomar en cuenta la duración y la intensidad del contacto entre lenguas, el estatus de los hablantes y de las lenguas mismas, así como las actitudes de los hablantes de tales lenguas.

La lengua como marcador de identidad étnica

La identidad étnica se concibe como un conjunto de rasgos culturales y físicos. Algunos marcadores de la identidad étnica son los rasgos físicos, la vestimenta, las diferencias tecnológicas, etc. Dichos marcadores pueden ser definidos y usados internamente por los mismos miembros de un grupo étnico para clasificarse, o pueden ser de origen externo al grupo. La lengua es un marcador importante de identidad étnica; a veces es el único marcador. Normalmente una lengua corresponde a los límites geográficos de un grupo étnico.

Existe una vasta bibliografía sobre el tema de la etnicidad y sus marcadores; el tema ha sido abordado por antropólogos, sociólogos y lingüistas, entre otros. Uno de los que más ha escrito sobre el tema es el destacado lingüista Joshua Fishman, quien afirma que "anything can become symbolic of ethnicity (whether food, dress, shelter, land tenure, artifacts, work, patterns of worship) but since language is the prime symbol system to begin with and since it is commonly relied upon so heavily (even if not exclusively) to enact, celebrate and 'call forth' all ethnic activity, the likelihood that it will be recognized and singled out as symbolic of ethnicity is great indeed"[3].

Sin embargo, existen diferentes tipos de relación entre la lengua y la identidad étnica. Por lo tanto, es necesario explorar el concepto de identidad étnica en la actualidad, ya que la relación entre lengua y etnicidad no siempre es la misma, pues depende de la situación específica de cada grupo.

Por su parte, Nancy Dorian (1980, pp. 33-34) trata la relación dinámica entre lengua y etnicidad y nos ofrece diversos ejemplos:

a) El idioma parece ser el único marcador étnico. En Vaupes, bosque tropical de Colombia, se presenta un contexto multilingüe com-

[3] La cita es de Fishman (1977, p. 25), *apud* Dorian (1980, p. 34).

plejo. La lengua bara parece ser el único rasgo que distingue a los bara de otros grupos indígenas. La afiliación lingüística formal en el Vaupes se determina por el grupo de descendencia patrilineal, que aparte de coincidir con el nombre del idioma, también confiere el derecho a los hombres adultos de manufacturar ciertos artefactos ceremoniales, y de usar varios cantos y nombres asociados con la lengua en su papel de lengua-padre. No existen otras diferencias que coincidan con su pertenencia a un grupo étnico y lingüístico (Jackson 1973, p. 57, citado por Dorian 1980, p. 33).

b) El idioma es marcador pero no existen hablantes. Hay casos, como en Irlanda, donde una lengua que casi no se habla es símbolo de una identidad étnica diferenciada (De Vos 1975, p. 15).

c) El idioma, junto con la religión nativa, sirve de unificador y de identidad del grupo. A través de tres siglos, los fulnio de Brasil han renunciado a sus tierras, mudándose para poder conservar su identidad, que se basa en su lengua y en una ceremonia religiosa anual, que exige un uso correcto de la lengua.

d) El idioma es marcador variable de identidad. El caso del galés de Sutherland del Este de Escocia ejemplifica la relación dinámica que existe entre lengua y etnicidad. (Dorian 1980, pp. 34-35). Hasta la Primera Guerra Mundial, los pescadores fueron diferentes en muchos aspectos; su ocupación de pescador y la manera especial de vestir, además de una dieta rica en pescado, con recetas especiales de preparación, distinguen este grupo étnico de la población en general. Los pescadores vivían en barrios especiales en dos de los pueblos y en Embo, una comunidad cercana a un pueblo de no pescadores. Estos asentamientos se conocían, extraoficialmente, como *fishertown* 'pueblo de pescadores' y, antes de la Primera Guerra Mundial, los matrimonios en esos grupos siempre fueron endógamos. Existen documentos desde 1887 que identifican el comportamiento lingüístico como rasgo étnico de los pescadores. Hoy en día ya no pescan. El patrón de asentamiento sólo sigue siendo fuerte en Embo. Ya no existen otros rasgos de identidad, sólo el uso del idioma, aunque algunos hablantes abandonaron el galés por el estigma de ser identificados como miembros del grupo étnico de los pescadores. Actualmente la correlación entre la etnicidad residual y el uso del idioma es directa. Sin embargo, antiguamente existían otros sectores de la población que también hablaban galés, como los *crofters* 'agricultores de subsistencia'. Los últimos *crofters* fallecieron en la década de 1960 (Dorian 1980, p. 36).

Los ejemplos presentados demuestran que la relación entre lengua y etnicidad es variable y dinámica. La historia juega un papel importante en la definición de la etnicidad. El desarrollo de la definición de un grupo étnico depende, en un momento dado, de diferentes puntos de vista acerca de quiénes son los miembros del grupo, qué implica ser miembro del grupo y cuáles son las características de tal grupo. Las diferentes posiciones buscan apoyo en los hechos del pasado para legitimar su punto de vista.

Otro caso de identidad étnica lo presenta el grupo tlahuica, cuya lengua pertenece a la familia lingüística otopame. En 1975, algunos miembros del grupo tlahuica (ocuilteco) del Estado de México participaron en un congreso indigenista a nivel nacional (Congreso de Pátzcuaro). A partir de ese evento se les conoce oficialmente como la etnia tlahuica. Poco se ha escrito sobre este grupo, y las únicas referencias existentes se encontraban en algunos estudios antropológicos que mencionan a los matlatzincas como sus parientes más cercanos (que habitan en San Francisco Oxtotilpan). Reciben el nombre de ocuiltecos por habitar en el municipio del mismo nombre. Es un fenómeno común que un grupo indígena no tenga nombre para sí mismo. El nombre *ocuil-te-co* es una palabra náhuatl cuya etimología es 'gusano-gentilicio-locativo' (como *xali-te-co* o *maza-te-co*).

Por múltiples circunstancias (una invitación a participar en un congreso nacional, el interés de investigadores en su lengua y su cultura, el rechazo de un nombre impuesto desde fuera del grupo, entre otras), el surgimiento de la autodenominación *tlahuica* en dicho congreso coincide con un proceso de revaloración de sus tradiciones, su lengua y su cultura, lo que ha impulsado una conciencia de identidad étnica. La revitalización de esta lengua depende más de la creación de nuevos espacios de uso y de retomar las funciones originarias de la lengua que de una simple conciencia de la relación entre identidad étnica y uso de la lengua, pues existen casos en donde un grupo mantiene su identidad étnica aunque pierda su idioma.

En conclusión, la etnicidad es un factor importante que influye en la identidad y, como correlato, en el uso de la lengua.

Características lingüísticas del proceso de desplazamiento

Distintos factores construyen un contexto social que favorece la desaparición lingüística. Dado este contexto social, el uso de la lengua se reduce cada vez a menos funciones y se da un proceso de simplificación. Esta reducción es de uso y de forma. La reducción y la adaptación de las estructuras lingüísticas son señas de posible desaparición.

En una lengua sana, la competencia lingüística de los hablantes es igual en cualquier generación, es decir, tiene la misma competencia lingüística un abuelo que un nieto. Sin embargo, es común en el desplazamiento de lenguas que la competencia lingüística se manifieste de forma gradual, correlacionada con la edad de los hablantes; es decir, que los que mayor dominio tienen de la lengua son los adultos mayores, mientras que los jóvenes son quienes detentan menor manejo de la lengua.

Una lengua desaparece cuando ya no quedan hablantes. Sin embargo, existen diferentes tipos de desplazamiento de lenguas (Campbell y Muntzel 1989, pp. 182-186):

a) Desaparición abrupta, debida a la muerte de los hablantes por genocidio (por ejemplo, Tasmania) o por enfermedad. Por lo tanto, no existe una etapa lingüística previa a la muerte.

b) Muerte radical, que es semejante a la desaparición abrupta por ser rápida, pero ahora a causa de una represión política severa. En este caso, los hablantes dejan de hablar su idioma a propósito, como una estrategia de supervivencia frente a la discriminación y represión (por ejemplo, las matanzas de grupos indígenas en Centroamérica en el siglo pasado; muchos hablantes de lenca, cacaopera y pipil dejaron de hablar sus lenguas para no ser identificados como indios, llevando las lenguas a la extinción). La "muerte radical" puede carecer del continuo de competencia correlacionado con la edad de los hablantes, típico del desplazamiento gradual. La estructura puede estar completa, pero los hablantes antes fluidos ya no son capaces de producir las estructuras completas. Al paso del tiempo, puede haber *recordantes* de la lengua, personas que dejaron de hablarla y sólo recuerdan léxico o algunas frases sobresalientes, por lo general sin afectar la fonología o la gramática. Este tipo de desplazamiento no manifiesta el proceso de disminución de estructura y función lingüística, ya que los hablantes "abandonan" la lengua en estado integral, completo, como estrategia de supervivencia a raíz de la represión política.

c) Desplazamiento desde los contextos íntimos (o desde abajo) hasta los contextos rituales (hasta arriba). También en algunos casos se conoce como el "patrón latinante", en donde el repertorio de registros estilísticos se "atrofia", perdiendo primero los contextos familiares y por último reteniéndose sólo el idioma en discursos rituales como alabanzas o rezos. Por lo general, son discursos memorizados y tienen una función importante y obligatoria en cere-

monias rituales. Aunque se pueden recitar de memoria, es común que no se sepa el significado preciso del texto, sino sólo el sentido general. Dos ejemplos son la alabanza chiapaneca —himno religioso— y el rezo tzeltal suroriental, con la típica estructura ritual maya de dobletes y metáforas.

d) Desplazamiento gradual. El caso más común en la literatura científica se refiere a la pérdida de una lengua a consecuencia del reemplazo de la lengua originaria por la lengua dominante en situaciones de contacto. Muntzel (1980) muestra una serie de características propias de este proceso de desplazamiento que deberían ser examinadas en otros estudios, a saber: *1*) una etapa de bilingüismo intermedio precede la desaparición; *2*) por lo general, la competencia lingüística se manifiesta de forma gradual, correlacionada con la edad por generaciones; *3*) la última generación de hablantes puede ser de semihablantes y/o bilingües pasivos, es decir, sólo entienden la lengua y no la hablan, y así no la transmiten a la siguiente generación; *4*) los últimos hablantes aprenden o adquieren la lengua nativa parcialmente (la adquisición "imperfecta"), porque conforme se reducen las formas lingüísticas no existen los modelos completos necesarios para la adquisición adecuada de la lengua por parte de los niños; *5*) el cambio lingüístico es rápido, la desaparición puede ocurrir en un mínimo de tres generaciones.

Taylor (1989, p. 179), de acuerdo con Dorian (1977b), caracteriza como rasgos típicos del habla de los semihablantes, los siguientes hechos:

a) Tienen pocas opciones estilísticas, es decir, controlan sólo uno o pocos registros.
b) Su uso contiene pocas formas marcadas; esto es, muchas irregularidades se han eliminado mediante procesos de nivelación analógica.
c) Sustituyen construcciones analíticas por sintéticas.

Al tercero, Taylor suma la pérdida de algunos rasgos, lo que obliga al hablante a dar circunlocuciones para expresar una idea, a veces hasta el grado de que simplemente no puede expresarla. En su estudio de la lengua gros ventre, de la reserva Fort Belknap en Montana, Taylor observó la pérdida o reemplazo de estructuras, con frecuencia mediante procesos de analogía y nivelación paradigmática, algunos cambios fonológicos y

sintácticos, y errores en la morfología relacionados con la flexión y derivación incorrecta de la raíz.

A raíz de las irregularidades encontradas en el habla de lenguas en vías de desaparición, surge la siguiente pregunta general: ¿en qué se distingue el cambio en las lenguas en proceso de desplazamiento del cambio "normal" que se da en las lenguas "viables" o "sanas"? Hace falta mayor estudio para responder esta pregunta. La analogía es un proceso común de cambio lingüístico que se encuentra tanto en lenguas "sanas" como en lenguas en vías de desaparición. Además, en ambos casos los cambios pueden ser motivados interna y externamente. Sin embargo, en lenguas en vías de desplazamiento se dan irregularidades en la estructura lingüística, como la ausencia de reglas o la sustitución de unas reglas de la lengua por otras, o que las reglas obligatorias se convierten en optativas. En algunos casos, los hablantes tienden a usar las formas menos marcadas. Esto se debe en parte a que la lengua dominante se apodera de las funciones estilísticas que son más marcadas.

A continuación se muestran brevemente los tipos de cambios que pueden sufrir las lenguas en vías de desaparición y el nivel en que se encuentran.

Los cambios típicos a nivel *fonético y fonológico* son: *1*) la variación libre de rasgos fonéticos y la introducción de variantes nuevas; *2*) la pérdida de oposiciones fonológicas; *3*) reglas obligatorias se vuelvan optativas; *4*) las reglas se generalizan; *5*) se mezclan los procesos; y *6*) se da una jerarquía (predecible por reglas) en la desintegración de la competencia lingüística.

Algunos casos son los siguientes. En 1955, Casagrande documentó la pérdida del cierre glotal al final de la palabra en el habla comanche de los jóvenes, además de la frecuente pérdida de la aspiración; afijos con importante contenido semántico se usaban incorrectamente, de forma optativa, o fueron omitidos; nuevas palabras descriptivas reemplazaban vocabulario antiguo o se adoptaban palabras del inglés.

En su estudio de quapaw, lengua de la familia sioux, Rankin (1978) introduce la idea de la marcación como una manera de medir las reducciones sistemáticas que ocurren en el proceso de desplazamiento. Rankin estudió esta lengua con el último hablante competente y otros hablantes menos competentes. La fonología del quapaw tenía muchas distinciones consonánticas: un contraste entre cuatro consonantes oclusivas sordas y otro contraste entre tres fricativas. Las fricativas palatalizadas eran fonéticamente retroflejas. Rankin comparó textos y vocabularios de la época de 1880-1930, datos comparativos de notas de campo de dos lenguas emparentadas, el omaha y el kansa, y de dos hablantes de quapaw. Otros hablantes manifestaron sistemas truncados en donde faltaba una serie de

fonemas. Los hablantes pertenecían a tres generaciones, pues se disponía de un hablante de 70 años de edad, de tres personas de entre 50 y 60 años de edad, y de un grupo de nietos de hablantes competentes. Rankin considera que existe una correlación entre los tipos de reducción y el orden en la reducción en quapaw, así como la relativa complejidad fonética de diferentes tipos de segmentos y su frecuencia relativa. Se postula que hay una jerarquía universal en la adquisición y en la pérdida de rasgos. Rankin opina que el desplazamiento de quapaw obedece a una jerarquía relativa de tipos de sonidos, en donde se pierde primero la serie de consonantes más marcada y por último se pierde o retiene la menos marcada. El rango de orden para qaupaw fue: *1*) las fricativas glotalizadas se perdieron primero; *2*) las oclusivas glotalizadas se retenían esporádicamente; *3*) las oclusivas aspiradas fueron retenidas por los hablantes que perdieron toda la glotalización; *4*) las oclusivas laxas se sonorizaban; afectando primero las consonantes labiales y después las velares; *5*) las sibilantes retroflejas se retenían como grupos consonánticos por los hablantes que habían perdido las aspiraciones; *6*) las vocales nasales fueron comunes en la pronunciación de los hablantes que habían perdido todas las aspiraciones; y *7*) las oclusivas sordas no aspiradas tensas fueron las menos afectadas o las últimas afectadas por los cambios en el sistema.

Taylor (1989), por su parte, encontró en el estudio del gros ventre que se había debilitado una distinción tradicional entre la pronunciación masculina y la femenina. Los hombres y las mujeres tenían fonologías con leves diferencias, pero para cuando realizó su estudio ya no existía el apoyo de los papeles sociales tradicionales del hombre y la mujer para mantener la distinción. La mayoría del vocabulario que aprendían los niños se aprendía en la forma femenina.

Los cambios que se han documentado a nivel *morfofonémico* y *morfológico*, son: *1*) la simplificación y pérdida de reglas; *2*) irregularidades en las formas debido a la confusión entre las reglas; *3*) la mezcla de procesos, por ejemplo, el brincar ciertas reglas o combinaciones de reglas; y *4*) a nivel morfológico puede darse la pérdida o uso incorrecto de la flexión; los afijos pueden perderse o convertirse en optativos.

Mithun (1989) comparó dos variedades del cayuga, lengua iroquesa, la todavía viable de Ontario, Canadá, con la de Oklahoma, en proceso de ser desplazada. Los hablantes de la variante de Oklahoma utilizaban su lengua únicamente en ocasiones ceremoniales y rara vez en conversación. A pesar del contacto con otros idiomas de la familia iroquesa y el inglés, el cayuga, en general, no manifestaba influencia de estas lenguas. La morfología del cayuga es muy productiva, por ejemplo, la afijación verbal permite concentrar una gran cantidad de información. Los

hablantes competentes disponen de esta morfología para producir diferentes estructuras estilísticas. El hablante de cayuga de Oklahoma que mejor dominaba su lengua podía usar los afijos, pero a veces sin estar seguro de cómo combinarlos. Podía producir combinaciones conocidas o recurrentes, pero no solía producir otro tipo de combinaciones. Mithun concluyó que el cayuga de Oklahoma es un ejemplo del desplazamiento incipiente porque: *1*) muestra la contracción del léxico de los hablantes por la pérdida o desuso de términos específicos y especializados; *2*) los hablantes evitaron combinar ciertos morfemas productivos (en lugar de que se hayan perdido), señal de la desintegración morfológica; y *3*) la función de ciertos afijos se fue sustituyendo por elementos léxicos independientes. La *morfología* también fue afectada por una sistemática reducción del tamaño (extensión) de las palabras, por la pérdida fonológica de la primera sílaba. Además, una regla de metátesis obligatoria se convirtió en optativa. Para Mithun (1989), estos cambios, que son señales de la descomposición o desintegración incipiente en el cayuga de Oklahoma, representan el espejo de las últimas etapas del proceso de la adquisición de la lengua por parte de los niños, y propone mayor investigación para examinar este postulado teórico. Por último, observa que a pesar del proceso de desplazamiento y las oportunidades limitadas para usar el idioma cayuga de Oklahoma, los hablantes conservan el complejo sistema fonológico y morfológico de la lengua.

Otro ejemplo morfológico es que los semihablantes del tlahuica (atzinca, ocuilteco), lengua otopame del Estado de México, suelen no utilizar los afijos verbales pronominales de dual y plural, exclusivo e inclusivo, o hacen un uso incorrecto de ellos.

Los cambios que se han registrado en el *léxico* son: *1*) la pérdida de grandes cantidades de léxico; *2*) la "relexificación" masiva por la lengua dominante; *3*) pocos elementos léxicos nuevos; *4*) sustitución de nuevos términos descriptivos por términos viejos o por préstamos de la lengua dominante.

Es común que los hablantes de una lengua la consideren menos "pura" si usan un porcentaje alto de palabras adoptadas. Sin embargo, la mayoría de las lenguas del mundo tienen préstamos de otras lenguas (por ejemplo, el inglés tiene muchos préstamos del latín, el español tiene muchos préstamos del árabe, y el español de México tiene muchos préstamos del náhuatl), trátese de lenguas viables con muchos hablantes o de lenguas amenazadas con pocos hablantes.

En su estudio "Scottish and Irish Gaelic: The giant's bed-fellows", Seosamh Watson (1989, p. 56) dice que el léxico inglés adoptado por el irlandés moderno y el galés de Escocia es problemático, porque existe

una tendencia por parte de muchos hablantes nativos de considerar más "puro" un dialecto libre de palabras adoptadas del inglés, a pesar de que tales préstamos han existido en el idioma desde el siglo pasado y actualmente aparecen en los dialectos más vitales.

Jane y Kenneth Hill (1977) documentaron "relexificación" masiva del español (sin correlación con frecuencia de uso, edad o sexo del hablante) en el náhuatl cotidiano de comunidades del centro de México. Cuando realizaron su estudio había casi un millón de hablantes de náhuatl en muchas comunidades, desde semihablantes aislados en la ciudad de México hasta pueblos casi monolingües en áreas remotas; es decir, encontraron una serie de etapas de asimilación lingüística y cultural, y que la relexificación del español en el náhuatl representaba un rasgo sobresaliente en las actitudes de los hablantes hacia su lengua, que contribuía incluso a una actitud negativa hacia el idioma y probablemente al incremento en el desuso (véase especialmente la discusión sobre los préstamos en náhuatl en Hill y Hill 1999).

A pesar de los casos en donde se encuentra gran pérdida de léxico y adopción de palabras prestadas, también existen casos como el de Mary Yee, última hablante del barbareno chumash de California, quien mostró gran competencia en su lengua hasta su muerte en 1965. Yee dominaba un amplio vocabulario y un repertorio elaborado de categorías y construcciones gramaticales y estilísticas (Mithun 1998, pp. 183-184). Es posible atribuir su dominio a que durante toda su vida tuvo por lo menos otro hablante con quien hablar; era trilingüe en chumash, español e inglés, y tenía una conciencia lingüística desarrollada, por haber apoyado a lingüistas durante tres décadas en el estudio, grabación y análisis de su idioma.

Los cambios que se han registrado en el nivel *sintáctico* son: *1*) disminución en los estilos sintácticos y "calcos", es decir, una generalización de estilos sintácticos; *2*) monoestilismo funcional (o sea, poca profundidad transformacional); y *3*) una tendencia de simplificación en la reducción de la frecuencia de las cláusulas subordinadas.

El estudio clásico sobre sintaxis es "Subordinate clause density and language function", de Jane Hill (1973). Hill estudió el luiseño (con 100 a 200 hablantes) y el cupeño (con 708 hablantes), dos lenguas yutonahuas del sur de California. Disponía de documentación de cuatro décadas, en las que encontró cambios importantes en la frecuencia de la subordinación de las cláusulas relativas y gerundios y en la cantidad de verbos en cada oración. De igual forma, encontró baja frecuencia en la producción de las cláusulas subordinadas. La mayoría de los hablantes prefería restringir su producción sintáctica. Los textos grabados cuarenta

años antes mostraban mayor frecuencia y variedad de cláusulas subordinadas. En su análisis, Hill tomó en cuenta las variables de la edad y el estilo individual de los hablantes, además de las técnicas de grabación. Concluyó que la restricción en el rango de uso funcional del luiseño y del cupeño coincidía con el aumento en la importancia del inglés para estos grupos. Para Hill (1973), la reducción en la frecuencia y la densidad de la subordinación sintáctica y de los estilos elaborados fueron claramente una función del proceso de desplazamiento, manifestándose una tendencia hacia la simplificación. Las oraciones simples o coordinadas en luiseño y cupeño son formas menos marcadas, y por ser menos complejas morfológicamente son más fáciles de aprender que las subordinadas. La lengua dominante, el inglés, se "apoderó" de las funciones estilísticas más marcadas.

En el pipil actual de El Salvador (Campbell y Muntzel 1989, pp. 192-195), los sufijos del futuro de los textos más antiguos ya no se usan ni son muy conocidos, y se han reemplazado por construcciones perifrásticas. La estructura pasiva, antes productiva, se encuentra ahora únicamente en las formas verbales congeladas. El pipil ha perdido sus estructuras morfológicas pasivas originales. Las formas verbales impersonales de la tercera persona del plural funcionan ahora como pasivas sin agentes. Entonces ahora el pipil en su etapa moribunda manifiesta un número menor de recursos sintácticos por haber sustituido las construcciones morfológicas por las perifrásticas analíticas.

La reducción de opciones estilísticas en el tlahuica (atzinca, ocuilteco), lengua otopame, se debe al fallecimiento de las personas ancianas que dominaban el tlatol, lenguaje ritual utilizado en las ceremonias religiosas y en las peticiones matrimoniales (Campbell y Muntzel 1989, p. 195).

A nivel *gramatical* se ha registrado la pérdida total de categorías gramaticales. Por ejemplo, en el estudio del galés de East Sutherland, Dorian (1973) documentó la pérdida total de categorías gramaticales y la reducción de opciones estilísticas, además de otros rasgos típicos.

Aikhenvald (2004, p. 300) describe la frecuente aparición o pérdida de evidenciales a raíz del contacto lingüístico intensivo. Menciona la pérdida de la oposición visual *versus* novisual en el aspecto aprehensivo (preventivo) en la lengua nivkh, que todavía se hablaba activamente en los años treinta del siglo XX, en el proceso de desplazamiento hacia el ruso.

En este apartado se han presentado sólo algunos ejemplos para ilustrar diferentes rasgos lingüísticos del proceso de desplazamiento. Sin embargo, en ocasiones resulta difícil diferenciar entre rasgos propios de la fonología, la morfología, la sintaxis o la gramática, ya que el proceso afecta al sistema de la lengua y no a un aspecto independiente.

Las características sociales y lingüísticas descritas se han encontrado en muchas lenguas en vías de desaparición. Pero hacen falta muchos estudios profundos para verificar si estos cambios son característicos únicamente del proceso de desplazamiento, o si también ocurren en otros contextos de cambio. Por ser sólo una de las consecuencias del contacto entre lenguas, también sería importante estudiar el bilingüismo de los hablantes de las lenguas en contacto en situaciones de desplazamiento, analizando las diferencias entre lo que se llama *interferencia*, las etapas de la *interlengua* y fenómenos del proceso de desplazamiento. Es necesario analizar con detalle la producción lingüística de diferentes individuos y su historial sociolingüístico, sin tomar como un hecho que son típicos de toda una generación de hablantes cuya producción lingüística contrasta con otras generaciones. La empresa científica de investigar, definir y entender el proceso de desaparición con mayor precisión tiene implicaciones para la teoría lingüística.

La situación de las lenguas indígenas mexicanas

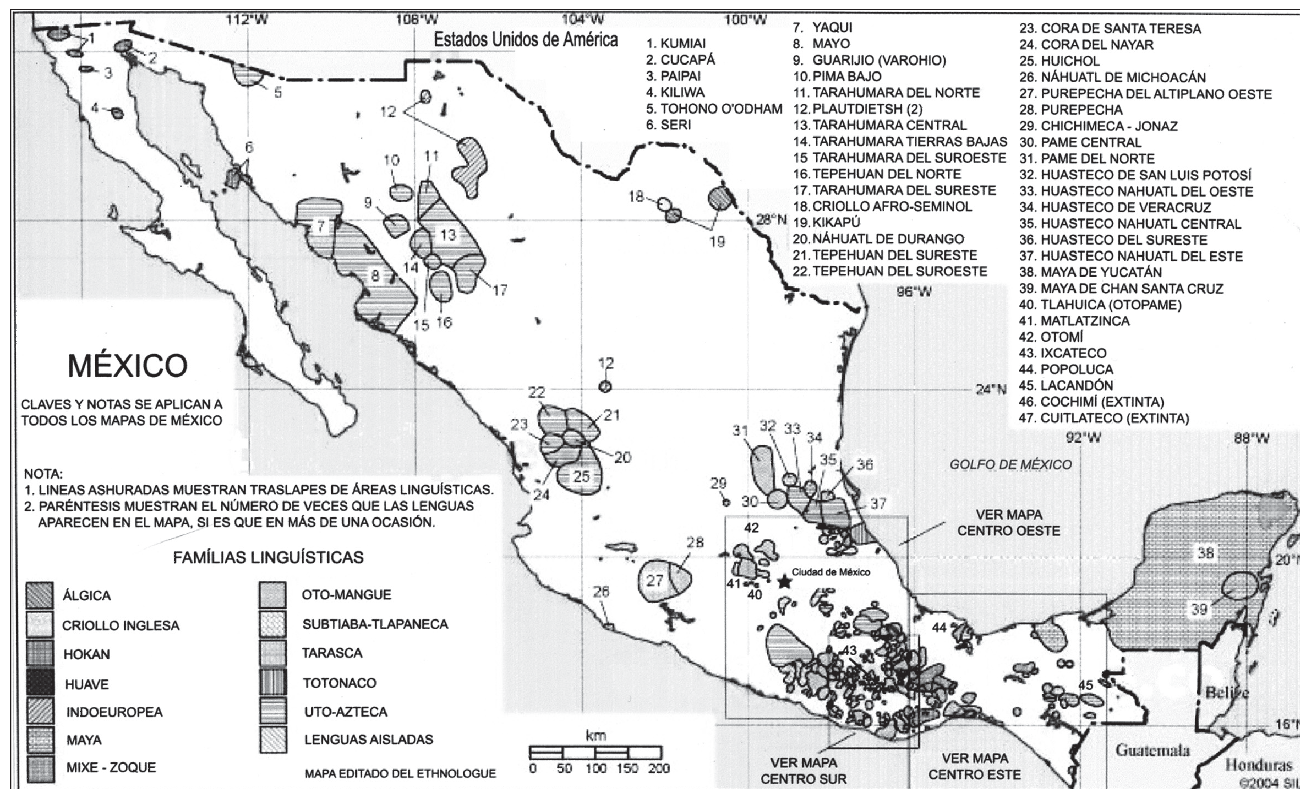
En este apartado se presenta una lista de las lenguas indígenas mexicanas en riesgo de ser desplazadas en este siglo, y también se describen dos casos de lenguas mexicanas extintas, el cuitlateco de Guerrero y el pirinda (matlatzinca) de Michoacán.

En el mapa de México que se presenta enseguida, tomado de Ethnologue, se aprecian las familias lingüísticas del país; sin embargo, para mayor información acerca de cada una de las lenguas de dichas familias, es necesario consultar los mapas específicos en la página web http://www.ethnologue.com/home.asp.

Dos trabajos que presentan una visión general de la situación de México son “Endangered languages in Mexico”, de las lingüistas Beatriz Garza Cuarón y Yolanda Lastra, publicado en 1991 (traducido al español en 2000) en un volumen editado por Robins y Uhlenbeck, y el del lingüista Leonardo Manrique Castañeda (1996) “Lenguas mexicanas en peligro de extinción”.

Garza Cuarón y Lastra hacen referencia a las lenguas de Mesoamérica, no sólo las de México, sino que toman en cuenta las de Guatemala, Belice, El Salvador y partes de Honduras, Nicaragua y Costa Rica. Incluyen dentro de su estudio a la s lenguas yutoaztecas que se hablan en los Estados Unidos. Estas investigadoras presentan una lista de idiomas indígenas mexicanos en vías de desplazamiento, con base en el criterio de número reducido de hablantes. Para 1991, estas lenguas y el número de hablantes eran (tabla 2):

FIGURA 1. *Mapa de la ubicación de las lenguas indígenas de México*



Fuente: Ethnologue, *Languages Maps of Mexico.*

TABLA 2. *Idiomas en vías de desplazamiento, con número de hablantes (1991)*

Paipai	24
Kiliwa	90
Ocuilteco	93
Acateco	100
Ixcateco	119
Popoluca de Oluta	121
Cucapá	178
Lacandón	200
Cochimí	220
Pima-pápago	236
Varohío	300
Kikapú	400
Seri	500

Estas lenguas pertenecen a seis familias lingüísticas diferentes: yuma-seri, otomangue, mixe-zoque, maya, yuto-azteca y algonquina[4].

Manrique no se limita a consignar las lenguas con menos de 500 hablantes, sino que las clasifica en seis categorías: *a*) lenguas extintas hasta donde se sabe, *b*) prácticamente desaparecidas, *c*) gravemente amenazadas, *d*) en peligro, *e*) de supervivencia posible, y *f*) de supervivencia probable.

Por su parte, Garza Cuarón y Lastra sugieren en su trabajo cuatro medidas para detener el desplazamiento de las lenguas indígenas: *1*) proporcionar la educación formal en lengua indígena por lo menos a nivel de educación primaria, *2*) usar las lenguas indígenas estandarizadas en los medios masivos locales o regionales, *3*) promover el uso de la lengua escrita y consolidar una tradición literaria en lenguas indígenas, y *4*) reconocer a los grupos étnicos y darles representación política formal a los derechos indígenas a nivel nacional.

Desde la creación del INALI, una de sus tareas principales fue elaborar un catálogo de lenguas indígenas, registrando tanto número y ubicación de hablantes, como los nombres de autodesignación de su lengua y grupo étnico. Dicho proyecto constó de dos etapas: el resultado de la primera, en 2005, fue la publicación del *Catálogo de lenguas indígenas mexicanas: Cartografía contemporánea de sus asentamientos históricos*, obra que consiste en 150 mapas elaborados con base en la información censal del 2000 proporcionada por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. La segunda etapa arrojó como resultado el *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referen-*

[4] Garza Cuarón y Lastra presentan una lista de lenguas extintas en el apéndice del artículo (2000, pp. 179 -189).

cias geoestadísticas, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 14 de enero de 2008, en donde se registran 298 lenguas pertenecientes a 11 familias lingüísticas: álgica, yuto-nahua, cochimí-yumana, seri, oto-mangue, maya, totonaco-tepehua, tarasca, mixe-zoque, chontal de oaxaca y huave.

En documentos coloniales se mencionan lenguas que para aquel entonces ya se habían perdido; sin embargo, no sabemos exactamente cuántas son. El registro de pérdida de lenguas fue más acucioso durante el siglo pasado, lo que nos permite tener la documentación necesaria para describir dos casos de lenguas indígenas extintas.

Cuitlateco de Guerrero

El primer vocabulario conocido de cuitlateco fue publicado por Nicolás León en 1903. Menciona este erudito que existía una gramática o arte del siglo XVIII que se había perdido. Este vocabulario marca el inicio de los trabajos lingüísticos sobre esta lengua. Roberto Weitlaner, sorprendido por la semejanza de esta lengua con el ocuilteco (otra lengua de la rama otopame de la familia otomangue, actualmente en peligro de desaparecer en este siglo), e insatisfecho con la transcripción fonética de León, sugirió a Pedro Hendrichs que en sus viajes a Tierra Caliente, Guerrero, indagara sobre esta lengua. Hendrichs encontró a los últimos seis hablantes, más bien *recordantes*[5] de esta lengua, de quienes recogió toda la información posible, con la que publicó unas "Notas Gramaticales" en su obra *Por tierras ignotas* (Hendrichs 1945-1946, tomo II, pp. 220-245). Norman McQuown (1945) llevó a cabo el primer análisis de los fonemas de esta lengua. Evangelina Arana visitó San Miguel Totolapan en 1958 y encontró a Juana Can, último hablante del cuitlateco. Un año después, Mauricio Swadesh, Evangelina Arana y estudiantes de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, visitaron el pueblo de Totolapan para recoger materiales del cuitlateco con la señora Can. Por la necesidad de realizar una descripción completa de la lengua, el estudiante Roberto Escalante decidió tomar como tema de tesis profesional el estudio descriptivo del cuitlateco, trabajo que fue dirigido por Mauricio Swadesh y publicado en 1962.

Ubicación geográfica e histórica del cuitlateco

La antigua nación cuitlateca se menciona con frecuencia en las crónicas de los tiempos de la Conquista, pero son escasos los datos sobre sus cos-

[5] Término que indica que la persona no es hablante, sino que recuerda algunas palabras o frases de esa lengua.

tumbres, su lengua, su modo de vivir. Sólo se sabe que eran agricultores establecidos en muchos pueblos dentro de un vasto territorio que se extendía desde la Costa Grande (entre Acapulco y la desembocadura del río Balsas) hasta cerca del Valle de Toluca. Parece que los cuitlatecos no formaban una sola entidad política, sino que vivían en pequeñas repúblicas independientes, diseminadas entre otros pueblos de diferentes lenguas y costumbres, de los que los antiguos documentos mencionan a los chontales, los itzucos, los tlacotepehuas, etc. (Hendrichs 1945, p. 175).

Torquemada (I, p. 287, en Gerhard 1972, p. 393) reportó más de 150 000 familias en el reino cuitlateco de Mexcaltepec. Por lo menos seis idiomas se hablaban en la región en la época de la Conquista: *coixcan* (un náhuatl "rústico") en Huitzoco, Tlachmalacac y Mayanalan; *chontal* en Cocolan, Yoallan y Tepecuacuilco; además de grupos menores de lenguas al norte del río Balsas, que incluían *matlame, matlatzinca*, *texome* y *tuxtecano* (Gerhard 1972, p. 146). Para Francesc Ligorred (1992, p. 135), "según documentos coloniales y de acuerdo con investigaciones recientes esta lengua (el cuitlateco) podría ser el 'chontal de Guerrero'". La etimología de *cuitlateco* es peyorativa, como muchos de los nombres en náhuatl de los grupos étnicos, *kwitla-* 'excremento' y -*teko* 'gentilicio', un apelativo negativo (Campbell 1997, pp. 6, 403).

El río Balsas o Mexcala corre del este al oeste en la región que conocemos como Guerrero, en donde se encontraba la frontera azteca-tarasca en la época del contacto. En 1570 se hablaba tarasco (purépecha) en la comunidad cuitlateca de Axochitlan ("Titichucumo" en cuitlateco) y en Cuzamala. En ambos lugares se hallaban también hablantes de náhuatl. El cuitlateco se extendía por el Balsas pasando por Tetela, en donde también se encontraban hablantes de chontal. En las montañas en Capulalcolulco se hablaba cuitlateco, mientras que se hablaba tepuzteco en Otlatlan y Tlacotepec. El coixca (nahua) se hablaba en las estancias orientales de Tlacotepec. Es probable que hayan entrado los españoles a la región mexica para el año 1519 y a la región tarasca pocos años después, probablemente hacia 1523-1524 (Gerhard 1972, p. 291). Para 1743 todavía se hablaba el cuitlateco en Asuchitlan y el tarasco en Cuzamala, pero el náhuatl dominaba en la región. La minería (mercurio y plata) atrajo a los españoles y mulatos a finales del siglo XVI.

Parentesco lingüístico del cuitlateco

El atlas lingüístico coordinado por Leonardo Manrique (1988, p. 71) reporta sólo una lengua de la extinta familia cuitlateca, el cuitlateco. Las lenguas de la familia cuitlateca se hablaban en una gran extensión del actual

estado de Guerrero (los municipios de San Miguel Totolapan, Ajuchitlán y Atoyac de Álvarez), sobre las márgenes del río Balsas, lo que constituía casi toda la provincia cuitlateca del imperio mexica; una pequeña parte quedaba dentro del reino tarasco y pagaba tributo a Caltzontzin. Es posible que hubiera anteriormente otros idiomas de la misma familia en la región, tal vez algunos de los que solamente sabemos el nombre. Es posible que los cuitlatecos primero se hayan expandido y después hayan tenido enfrentamientos en sus terrenos con los mexicas y los tarascos, motivo por el cual desparecieron. El cuitlateco no tiene parientes lingüísticos cercanos; parece que tiene cierta lejana afinidad con la familia yuto-azteca (o yuto-nahua) y con una familia centroamericana y sudamericana, la chibcha, en un periodo anterior a la divergencia interna de estas familias, sin pertenecer a ninguna de las dos (Arana 1958, Swadesh 1960a). Lyle Campbell (1997, pp. 176, 327), con base en una revisión de estas propuestas, opina que la evidencia disponible hasta ahora no justifica la relación propuesta entre cuitlateco y chibcha.

El núcleo más conservador del idioma era la parte que estaba dentro del reino michoacano, que comprendió los pueblos de Ajuchitlán y San Cristóbal en el municipio de Ajuchitlán, y los pueblos de San Miguel Totolapan, Valle Luz I, Valle Luz II, Santa Catarina y La Tinaja en el municipio de Totolapan. En todos estos lugares se conservó hasta principios del siglo pasado, cuando se aceleró la desaparición del cuitlateco, sustituido por el español.

El último hablante de cuitlateco

La señora Can, último hablante y ayudante de Roberto Escalante, aprendió el cuitlateco cuando era niña, de su abuela paterna Reyes Meregilda, y recordaba que entonces había cerca de veinte personas que lo hablaban, la mayoría de la generación anterior a los padres de ella. A la muerte de su abuela dejó de hablarlo, y esporádicamente sostenía conversaciones con las contadas personas que entendían ese idioma. Después de cuarenta años de no usarlo, había olvidado gran parte de la lengua. Los datos que se recopilaron de ella son en su mayoría recuerdos de conversaciones oídas cuando pequeña, y una corta colección de textos cuyo análisis sirvió a Escalante para identificar los morfemas y verificar los datos de Hendrichs (Escalante 1962, p. 12).

Pirinda (matlatzinca) de Michoacán

Carlos Paredes (en prensa) investiga la historia de los pueblos indios de Michoacán en la época colonial, en el antiguo territorio multiétnico domi-

nado por el linaje *uacúsecha,* en la última etapa de la época prehispánica. Aquí nos interesa especialmente la historia del grupo matlatzinca, de la rama otopame de la familia otomangue, cuyo idioma se habla únicamente en la población de San Francisco Oxtotilpan, en el Estado de México en la actualidad. Carlos Paredes documenta la persistencia del idioma del grupo *pirinda* en el oriente de Michoacán, a pesar de la decadencia demográfica, la política de castellanización que predominaba en aquella época y el contacto estrecho con múltiples grupos de habla distinta dentro de una demarcación relativamente reducida como lo fue la jurisdicción de Charo-Matlatzinca, con los pueblos más representativos de Santiago Necotlán (Undameo) e Indaparapeo.

Después de la segunda mitad del siglo XVI, Charo-Matlatzinco fue comprendido dentro del Marquesado del Valle. Charo tuvo poca importancia para el marquesado; sin embargo, es importante precisamente por las relaciones interétnicas y los contactos culturales entre grupos diferentes. Probablemente, el hecho de que desde esta población (Charo) se escribieran numerosas artes de la lengua y vocabularios (del matlatzinca-pirinda) a cargo de los religiosos agustinos en la época colonial, convirtiendo a este lugar en un importante centro de conocimiento de esta lengua, influyó en su persistencia.

La llegada de matlatzincas a Michoacán

Hubo fuertes movimientos migratorios que llegaron al oriente de Michoacán, los cuales probablemente sucedieron entre el siglo XIV y mediados del XV, cuando Tariácuri conquistó varios sitios, desde lo que fuera el corazón del señorío tarasco, el lago de Pátzcuaro, hacia el oriente, según Paredes. De Huichapan, del ahora estado de Hidalgo, llegaron otomíes. Según otra fuente, ciertas familias matlatzincas, huyendo de los malos tratos de Moctezuma, se fueron de Toluca a refugiar a Michoacán. El señor de este reino les permitió quedarse en Charo; una vez establecidos allí, avisaron a sus familiares de la buena acogida que habían tenido, por lo que llegaron casi trescientos más a radicar en dicha villa: Charo. Otra versión del origen de los matlatzincas de Charo es la del cronista Basalenque, que menciona que los tarascos pidieron a los matlatzincas de Toluca que los ayudaran a combatir a los *tecos* y *tecuexes.* Para ello llegaron seis capitanes con muchos soldados y, alcanzada la victoria, gustaron de quedarse en el señorío.

Los tarascos denominaron a los matlatzinca que les ayudaron a combatir a los *tecos, pirindas,* que quiere decir 'en medio' o 'los de en medio', justamente por estar entre el reino tarasco y la Triple Alianza del Valle

de México. A partir del establecimiento de los matlatzincas en el oriente michoacano y "en medio" de ambos señoríos, las poblaciones de Charo-Indaparapeo, Necotlán (Santiago Undameo), Huetamo y otros, se convirtieron en las poblaciones más importantes en Michoacán con población matlatzinca.

Región multilingüe-multicultural

En la región original de los matlatzincas, sus vecinos principales eran los otomíes y los mazahuas, aunque también compartían territorio con los pames y guachichiles al norte de Acámbaro, uetámechas de Huetamo, escamechas, cuitlatecas, ocuiltecas y otros grupos situados más al sur, en torno a los límites con el actual estado de Guerrero, así como con los chontales, mazatecos y nahuas entreverados y conformando pueblos "compuestos" por uno u otros grupos lingüísticos. Antes de la Conquista española, los tarascos tuvieron amplias y complejas relaciones interétnicas y hasta comerciales de intercambio, permeadas sin embargo por las relaciones de dominio de los uacúsecha.

En la época colonial, a diferencia de poblaciones cercanas que desaparecieron por la baja de población, la política congregacional o el crecimiento de las haciendas de españoles en este entorno, Charo persistió precisamente por su dependencia directa del Marquesado del Valle. En su carácter de villa, Charo estableció relaciones de comercio con la capital del obispado, y la estrecha relación de la orden agustina creció en materia de evangelización, impulsando las artes, el conocimiento y la práctica de la lengua matlatzinca. Posteriormente, lo que conformaba una entidad matlatzinca prehispánica en Michoacán se disgregó, constituyendo, al menos, tres nuevas entidades separadas políticamente, dando origen a condiciones sociales diferentes, impulsadas por las relaciones laborales impuestas por las haciendas, las minas reales de Valladolid y Guanajuato, y las grandes ciudades, así como por las migraciones de población indígena, negra y mestiza en busca de trabajo y sustento para sus familias.

A pesar de todos los factores mencionados, la lengua matlatzinca permaneció entre la población de Charo y sus antiguos sujetos hasta el siglo XX, no obstante la presencia de otros grupos étnicos y políticas expresas de asimilación. Otro elemento importante a favor del mantenimiento de la lengua matlatzinca, como ya se mencionó, fue la presencia religiosa durante la época colonial, ya que los frailes agustinos predicaron y prepararon materiales religiosos en matlatzinca, lo que apoyó el uso y persistencia de esa lengua.

El último hablante pirinda de Charo, Michoacán

En el año de 1862, la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística afirmaba que esta lengua se hablaba todavía en muchos pueblos cercanos a Toluca y Cuernavaca, así como en Charo, Santa María, Santiago Undameo, Etúcuaro, Michoacán. Jacques Soustelle, al llegar a Charo en 1933, constató que el último hablante de pirinda había muerto a una edad avanzada un año antes. Sin embargo, dos ancianas indígenas pudieron darle una breve lista de palabras en dicha lengua.

En este apartado, se han descrito sólo dos casos de desplazamiento de lenguas originarias mexicanas, el del cuitlateco de Guerrero y el del matlatzinca de Michoacán. Sin embargo, esto es sólo una muestra, ya que hay muchos otros idiomas desaparecidos desde la época prehispánica y otros que en la actualidad se encuentran en riesgo de desaparecer (por lo menos los 13 que enlistan en su trabajo Garza Cuarón y Lastra).

Modelos de organización comunitaria para analizar situaciones de desplazamiento

El estudio de lenguas en vías de desaparición requiere distintos acercamientos metodológicos. Myers-Scotton (2006, pp. 69-70) toma en cuenta un conjunto de rasgos que influyen en el mantenimiento o desplazamiento de una lengua, como la lealtad étnica y hacia la lengua materna (L1), la división rural-urbana, diferencias generacionales y entre clases sociales, diferencias entre género, y el grado de apoyo institucional que recibe la L1 (por ejemplo, si se usa como medio de enseñanza o es sólo una materia de estudio). Sin embargo, no existe un "conjunto mágico" que prediga qué es lo que pasará en una comunidad dada. Varía la importancia de cada rasgo en cada caso específico.

Aunque no se puede predecir con seguridad el futuro de una lengua, existen tres modelos de organización comunitaria que son útiles para determinar si los miembros del grupo social son susceptibles al desplazamiento de la lengua originaria (L1) de la comunidad:

a) El primer modelo clasifica las comunidades de acuerdo con el tipo de patrón de multilingüismo de la sociedad en general, en multilingüismo "horizontal o vertical".
b) El segundo modelo, "análisis de redes sociales", estudia los tipos de relaciones que existen entre los individuos de una comunidad

y se utiliza para explicar la variación individual o dialectal de un área específica.

c) El tercer modelo, "vitalidad etnolingüística", intenta integrar las actitudes del grupo con variables sociológicas para explicar el uso lingüístico y el mantenimiento de L1 o el desplazamiento a L2. Este modelo intenta predecir la conducta del grupo a partir de cómo se ve a sí mismo en relación con otros grupos (Myers-Scotton 2006, pp. 70-76).

El desplazamiento de lenguas y la teoría lingüística

La teoría lingüística tiene como meta explicar la naturaleza del lenguaje humano en todas sus variaciones. El cambio en las lenguas moribundas difiere del cambio en las lenguas "sanas" o "normales" debido precisamente a la reducción de uso y al hecho de que los niños no tienen el modelo completo de la lengua para su adquisición. La adquisición parcial de la lengua no permite generar la misma complejidad estructural que tenía la lengua cuando era "viable", es decir, cuando la lengua funcionaba como el principal medio o instrumento de comunicación dentro de la comunidad de habla.

La meta de la teoría lingüística es la comprensión y la descripción del lenguaje humano. Tareas de este marco teórico son la descripción sincrónica y diacrónica de las lenguas, la identificación de las características generales que permiten la formulación de la tipología y el entendimiento de las etapas de la adquisición del lenguaje. El estudio del reemplazo de lenguas tiene implicaciones para las tres tareas de la teoría lingüística. A nivel sincrónico se pretende averiguar cómo la estructura y la descripción de una lengua moribunda difiere de otras lenguas. La descripción lingüística permite examinar suposiciones teóricas acerca de la estructura lingüística y la posibilidad de establecer universales tipológicos. A nivel diacrónico se pretende averiguar si existen universales en el cambio diacrónico. Algunas de las preguntas que surgen en este nivel son: ¿los cambios en las lenguas moribundas obedecen a estos universales?, ¿hasta qué grado puede ser reconstruida una lengua moribunda?, ¿qué semejanza existe entre el proceso de desaparición y otros procesos lingüísticos en los que se da una reducción de función (por ejemplo, en los pidgins)? En lo que se refiere a la adquisición del lenguaje, si se toma como reflejo del proceso de desaparición, ¿cuál es la relación entre la desaparición y la adquisición de lenguas?, y ¿cómo puede contribuir el paralelismo postulado de estos dos procesos al entendimiento de las etapas de transición en el desplazamiento lingüístico?

En general, como fenómeno sociolingüístico, la pérdida lingüística requiere preguntar cuáles cambios acontecen en la estructura lingüística y cuáles en el contexto social en que cierta lengua funciona. Para responder a estas inquietudes teóricas es necesario realizar estudios completos de las lenguas moribundas. Estos estudios no sólo contribuyen a los objetivos teóricos e históricos, sino que preservan los datos lingüísticos y documentan los casos de contacto y de reemplazo lingüístico y sociocultural.

La revitalización de las lenguas en vías de desaparición

Aunque siempre ha habido desplazamiento de lenguas, en fechas recientes se ha acelerado el proceso de manera impactante. La revitalización es una tarea que pretende detener el desplazamiento global de las lenguas; por tal motivo es urgente documentar y registrar las lenguas en vías de desaparición. No es posible dar soluciones generales, cada caso requiere de un diagnóstico de la situación y las condiciones en las que se encuentra la lengua y sus hablantes; es decir, se necesita evaluar y diagnosticar la situación sociolingüística, además de la vitalidad de la lengua. ¿Cuáles son las variables en juego? Varios son los autores que han trabajado para ofrecer una metodología que permita hacer la evaluación del estado en el que se encuentran las lenguas amenazadas, como por ejemplo el trabajo de Joshua Fishman (1991, pp. 81-121), que presenta una tipología de escalas de desplazamiento para lenguas amenazadas y las prioridades para revertirlo en los diferentes casos. También ofrecen una metodología útil Kindell y Lewis (2000) en *Assessing Ethnolinguistic Vitality.*

Es importante evaluar la función de la educación formal e informal en la revitalización. Sabemos que la transmisión de cualquier idioma es oral, pero el mundo actual requiere del uso de la escritura. Privilegiamos el lenguaje oral sobre el escrito, sin embargo, es importante considerar la escritura en algún momento del proceso de revitalización, es decir, sería necesario contemplar la importancia de la alfabetización de sus hablantes, así como elaborar materiales didácticos o de apoyo como diccionarios y gramáticas, los cuales requieren de un alfabeto práctico y de entrenar a los maestros de las lenguas originarias. El lenguaje escrito y el desarrollo de una tradición literaria sólo contribuyen a la revitalización si complementan el uso oral de la lengua.

Estas tareas las pueden realizar los miembros de la comunidad, los maestros, los alumnos y otras personas interesadas con el apoyo de especialistas, sin perder de vista que revitalizar es un proceso que requiere de una planeación con objetivos, etapas concretas y tiempos específicos para

medir el logro de los objetivos, y modificar el plan si es necesario. Es preciso encontrar individuos en la comunidad con la voluntad de participar en la revitalización de su lengua; promover su uso en el hogar o involucrarse en el diseño y realización de programas. Si todavía existe una generación de hablantes, es probable que revitalizar la lengua requiera de crear conciencia en la población de la importancia de su lengua y promover su uso. Algunos ejemplos de apoyo podrían ser: si existe una radiodifusora[6], solicitar tiempos específicos para el uso de la lengua, e implementar programas concretos de enseñanza como los nichos lingüísticos (*Language Nests*) de los maori de Australia y los de Hawaii.

Si queda todavía menos que una generación de hablantes, existen programas como el de maestro-aprendiz del estado de California en los Estados Unidos de América, en donde el maestro —un hablante competente— es pareja de un aprendiz que se dedica al aprendizaje y adquisición de la lengua en contextos culturalmente relevantes. Si ya no existen hablantes, pero sí hay grabaciones y materiales documentados, existe la posibilidad de reconstruir y aprender lenguas extintas o casi extintas con base en esos materiales grabados o transcritos, en archivos personales o institucionales.

La meta principal de la revitalización es la transmisión de la lengua, la formación de una comunidad de hablantes (a veces empezando con uno o dos en casos extremos) para usar y activar la competencia lingüística, y revertir el proceso de abandono. Los especialistas tienen una función importante en el proceso de revitalización. ¿Qué podemos hacer los lingüistas? Incorporar a nuestro quehacer lingüístico buenas prácticas de documentación y archivo de nuestros materiales lingüísticos y etnográficos, y contextualizar los diferentes registros y estilos de habla con fotos y videos. Incluso los lingüistas teóricos deben documentar todo —desde, por ejemplo, la palabra que denomina el nido del colibrí, los nombres de todas las plantas y animales, los insultos y los chistes, el lenguaje ritual, hasta las canciones de cuna, etc.— como un testimonio de la esencia única de la cultura y lengua de un grupo humano particular. Ese material, aun si no se puede transcribir y analizar en ese momento, queda como un registro importante y útil. Y, sobre todo, debemos buscar formas de promover y apoyar los esfuerzos comunitarios de revitalizar sus lenguas.

[6] Algunas de las radiodifusoras en lengua indígena son La Voz de la Montaña en Guerrero, La Voz de los Mayas en Yucatán, La Voz de la Sierra Norte de Puebla, Radio Mezquital en Hidalgo.

CONCLUSIONES

Una inquietud que encontramos (véase Dorian 1982, p. 35) en los estudios del desplazamiento es si en verdad existe un perfil lingüístico característico de un grupo de hablantes o de subgrupos de ese grupo mayor. La existencia de un perfil indica la necesidad de considerar al grupo como un grupo lingüísticamente distinto. Sabemos ahora por estudios sociolingüísticos que las formas de habla son altamente variables incluso al interior de una sola lengua y que no existen comunidades de habla homogéneas. Además, no existe un factor único que influya en los fenómenos sociolingüísticos, ni dicotomías entre aspectos puramente lingüísticos o puramente sociales que influyan en el uso de la lengua y determinen una tendencia hacia el mantenimiento o desplazamiento en situaciones de contacto. Estudios actuales parten de un enfoque más realista en donde se reconoce a la comunidad de habla como heterogénea, compuesta de individuos que participan en redes sociales y cuyos hábitos lingüísticos son influidos por la dinámica sociolingüística, la ecología política, los procesos sociohistóricos y la ideología. El uso de lenguas se relaciona con el poder social mediado por las ideologías del grupo y la sociedad en donde se da.

Para estudios futuros sobre desplazamiento lingüístico, es necesario unificar y definir con claridad la terminología que se usa para describir los fenómenos del cambio en las lenguas en vías de ser desplazadas, tales como *reducción*, *simplificación*, *reestructuración*, etc.[7]. Además, sería importante buscar integrar la interacción de los factores internos con la interacción de los factores externos, y de igual forma observar el cambio sistemático y los cambios aislados en diferentes partes de la gramática, lo que es posible sólo mediante estudios profundos de la gramática de las lenguas.

Para el caso de México, se presentó una lista de las lenguas más amenazadas, cuyo estudio y revitalización es urgente. Sin embargo, todas las

[7] Para Dell Hymes (1971, en Trudgill 1983, p. 110), la reducción y la simplificación son tipos de pérdida: la reducción se caracteriza como la pérdida de alguna parte del idioma sin compensación en otro componente del sistema (por ejemplo, pérdida de léxico, de caso a nivel superficial, de tiempos verbales y de opciones estilísticas), mientras la simplificación se refiere a un incremento en la regularidad, mediante un incremento en la regularidad morfofonémica (pérdida de flexiones, afijos, aumento de formas invariables) y un incremento en la correspondencia regular entre contenido y expresión (refiriéndose a la lexicalización, la motivación léxica o morfológica, y la transparencia). Además, se ha postulado una relación entre la reducción y un uso restringido del idioma, y entre la simplificación y un aprendizaje imperfecto del idioma. No siempre es clara la distinción entre reducción y simplificación, ni tampoco se sabe si son procesos completamente independientes (*ibid.*, pp. 108-126).

lenguas subordinadas son vulnerables, por lo que todas las lenguas originarias de México requieren de reconocimiento y una promoción de su uso en mayores ámbitos, además de estudios detallados.

Para el año 2001, de acuerdo con el Ethnologue del Instituto Lingüístico de Verano, existían alrededor de 6 912 idiomas en el mundo. En 2005, 204 contaban con menos de 10 hablantes y 344 tenían entre 10 y 99 hablantes en total. La suma de estas 548 lenguas representa casi 10% del total de las lenguas en el mundo. Tomando en cuenta las tendencias demográficas, se predice la desaparición de la mitad de los idiomas del mundo para el año 2101 (Harrison 2007, pp. 3-4), lo cual representa una inmensa pérdida permanente de ideas, formas de pensar y conocimientos irrecuperables.

Bibliografía

Aikhenvald, alexandra 2004. *Evidentiality.* Oxford: Oxford University Press.

Aoki, Haruo 1971. "A note on language change", en *Studies in American Indian languages.* Ed. Jesse Sawyer. Berkeley: University of California Press, pp. 1-10, (University of California Publications in Linguistics, 65).

Arana, Evangelina 1958. "Afinidades lingüísticas del cuitlateco", en *Congreso Internacional de Americanistas,* 33, pp. 560-572.

Brandt, Elizabeth 1970. "On the origins of linguistic stratification: The Sandia Case", *Anthropological Linguistics,* 12, 2, pp. 46-50.

Boas, Franz 1932. "Note on some recent changes in Kwakiutl language", *International Journal of American Linguistics,* 7, pp. 1-2.

Campbell, Lyle 1976a. "The last Lenca", *International Journal of American Linguistics,* 42, 1, pp. 73-78.

—— 1976b. "Language Contact and Sound Change", en *Current Progress in Historical Linguistics.* Ed. William Christie. Amsterdam: North Holland Publications, pp. 181-194.

—— 1997. *American Indian Languages. The Historical Linguistics of Native America.* Oxford: Oxford University Press (Oxford Studies in Anthropological Linguistics).

—— 1998. "Language death", en *Concise Encyclopedia of Pragmatics.* Ed. Jacob L. Mey. Londres: Elsevier Science, pp. 437-447.

——, y Una Canger 1978. "Chicomuceltec's last throes", *International Journal of American Linguistics,* 44, 3, pp. 228-230.

——, y Martha C. Muntzel 1989. "The structural consequences of language death", en *Investigating Obsolescence. Studies in Language Contraction and Death.* Eds. Nancy C. Dorian. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 181-196.

Casagrande, Joseph B. 1955. "Comanche linguistic acculturation III", *International Journal of American Linguistics,* 21, 1, pp. 8-25.

Clyne, Michael 1987. "Review of *The Rise and Fall of the Ethnic Revival: Perspectives on Languages and Ethnicity,* Joshua Fishman *et al.*, 1985", *Language*, 63, 3, pp. 659-663.

Crystal, David 2005. *How Language Works, How Babies Babble, Words Change Meaning, and Languages Live or Die.* Nueva York: Avery.

Darnell, Regna 1971. "The bilingual speech community: A Cree example", en *Linguistic Diversity in Canadian Society*. Ed. Regna Darnell. Edmonton, Alberta: Linguistic Research Incorporated, pp. 155-172.

Denison, Norman 1977. "Language death or language suicide?", *International Journal of the Sociology of Language,* 12, pp. 13-22.

Diario Oficial de la Federación 2003. *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.* México. Publicado el 13 de marzo de 2003.

Dorian, Nancy C. 1973. "Grammatical change in a dying dialect", *Language,* 49, 2, pp. 413-438.

—— 1977a. "A hierarchy of morphophonemic decay in Scottish Gaelic language death: the differential failure of lenition", *Word*, 28, pp. 98-109.

—— 1977b. "The problem of the semi-speaker in language death", *International Journal of the Sociology of Language* 12, pp. 23-32.

—— 1978. "The fate of morphological complexity in language death: Evidence from East Sutherland Gaelic", *Language*, 54, pp. 590-609.

—— 1980. "Linguistic lag as an ethnic marker", *Language in Society*, 9, 1, pp. 33-41.

—— 1982. "Defining the speech community to include its working margins", en *Sociolinguistic Patterns in Speech Communities.* Ed. S. Romaine. Londres: Edward Arnold, pp. 25-33.

—— (ed.) 1989. *Investigating Obsolescence. Studies in Language Contraction and Death.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dressler, Wolfgang 1972. "On the phonology of language death", en *Papers from the Eighth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago: Chicago Linguistic Society, pp. 448-457.

—— 1977. "Morphologization of phonological processes (are there distinct morphophonological processes?)", en *Linguistic Studies Offered to Joseph Greenberg,* Ed. Alphonse Julliard. Saratoga, California: Anma Libriale.

—— y Ruth Wodak-Leodolter. (eds.) 1977a. "Language death", *International Journal of the Sociology of Language*, 12.

—— 1977b. "Language preservation and language death in Brittany", *International Journal of the Sociology of Language*, 12, pp. 33-44.

Errington, Joseph 1998. *Shifting Languages, Interaction and Identity in Javanese Indonesia.* Cambridge: Cambridge University Press.

Escalante Hernández, Roberto 1962. *El cuitlateco.* México: Departamento de Investigaciones Antropológicas, Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Ethnologue, sil, *Language Maps of Mexico,* en http://www.ethnologue.com/home.asp. [Consultado el 27 de enero de 2008.]

Fishman, Joshua A. 1977. "Language and ethnicity", en *Language, Ethnicity and Intergroup Relations.* Ed. H. Giles. Nueva York: Academic Press, pp. 15-57.

—— 1991. *Reversing Language Shift Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages.* Londres: Multilingual Matters.

—— et al. 1985. *The Rise and Fall of the Ethnic Revival: Perspectives on Language and Ethnicity.* Berlín: Mouton.

Flores Farfán, José Antonio 1995. *Cuatreros somos y todindioma hablamos. Contactos y conflictos entre el náhuatl y el español en el sur de México.* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Garza Cuarón, Beatriz, y Yolanda Lastra 2000. "Endangered languages in Mexico", en *Lenguas en peligro.* Eds. Robert H. Robins, Eugenius M. Uhlenbeck y Beatriz Garza Cuarón. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 139-196. [Original en inglés: *Endangered Languages.* Oxford: Berg, 1991.]

Gatschet, Albert S. 1888. *Kwapa-English Vocabulary and Phrases.* [Manuscrito inédito de 1547.]

Gerhard, Peter 1972. *A Guide to the Historical Geography of New Spain.* Cambridge: Cambridge University Press.

Grassi, Corrado 1977. "Deculturization and social degradation of the linguistic minorities of Italy", *International Journal of the Sociology of Language,* 12, pp. 45-54.

Grenoble, Lenore A. y Lindsay y J. Whaley (eds.) 1998. *Endangered Languages. Current Issues and Future Prospects.* Cambridge: Cambridge University Press.

—— 2006. *Saving Languages. An Introduction to Language Revitalization.* Cambridge: Cambridge University Press.

Haas, Mary R. s. f. *Tunica.* Extract from *Handbook of American-Indian Languages,* vol. IV. Nueva York: J. J. Austin.

—— 1950. *Tunica Texts.* Berkeley, California: University of California Press (University of California Publications in Linguistics, 6).

Harrison, K. David 2007. *When Languages Die. The Extinction of the World's Languages and the Erosion of Human Knowledge.* Oxford: Oxford University Press.

Hekking, Ewald 1995. *El otomí de Santiago Mexquititlán: desplazamiento lingüístico, préstamos y cambios gramaticales.* Amsterdam: Institute for Functional Research into Language and Language Use.

Hendrichs Pérez, Pedro R. 1939. "Un estudio preliminar sobre la lengua cuitlateca de San Juan Totolapan, Guerrero", *El México Antiguo,* México: Sociedad Alemana Mexicanista, 4, 9-12, pp. 39-62.

—— 1945 *Por tierras ignotas. Viajes y observaciones en la región del río de las Balsas.* México: Editorial Cultura, t. 1.

—— 1946. *Por tierras ignotas. Viajes y observaciones en la región del río de las Balsas.* México: Editorial Cultura, t. 2.

Herzfeld, Anita, y Yolanda Lastra (eds.) 1999. *Las causas sociales de la desaparición y mantenimiento de las lenguas en las naciones de América.* Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora.

Hill, Jane H. 1973. "Subordinate clause density and language function", en *You Take the High Node and I'll Take the Low Node. Papers from the Comparative Syntax Festival.* Eds. C. Corum *et al.* Chicago: Chicago Linguistics Society, pp. 33-52.

—— 1978. "Language death, language contact, and language evolution", en *Approaches to Language: Anthropological Issues.* Eds. W. C. McCormack y S. A. Wurm. La Haya: Mouton, pp. 44-78.

——, y Kenneth C. Hill 1977. "Language death and relexification in Tlaxcalan Nahuatl", *International Journal of the Sociology of Language*, 12, pp. 55-69.

—— 1999. *Hablando mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México.* México: Instituto Nacional Indigenista-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Hinton, Leanne, y Ken Hale (eds.) 2001. *The Green Book of Language Revitalization in Practice.* San Diego: Academic Press.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas 2005. *Catálogo de lenguas indígenas mexicanas: Cartografía contemporánea de sus asentamientos históricos.* México: inali.

Jones, A. M., y Hazel Carter 1967. "The style of a Tonga historical narrative", *African Language Studies*, 8, pp. 93-126.

Kay, Paul 1971. "Speech style and linguistic evolution". Ponencia presentada en *Meeting of the American Anthropological Association.* Nueva York.

Kieffer, Charles 1977. "The approaching end of relict south-east Iranian languages Ormuri and Paraci", *International Journal of the Sociology of Language*, 12, pp. 71-100.

Kindell, Gloria, y M. Paul Lewis (eds.) 2000. *Assessing Ethnolinguistic Vitality. Theory and Practice.* Dallas, Texas: Summer Institute of Linguistics International.

Kroskrity, Paul (ed.) 2000. *Regimes of Language, Ideologies, Polities and Identities.* Santa Fe, Nuevo México: School of American Research Press.

Kuipers, Joel C. 1998. *Language, Identity, and Marginality in Indonesia. The Changing Nature of Ritual Speech on the Island of Sumba.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lamb, Sydney M. 1964. "Linguistic diversification and extinction in North America", en *Thirty Fifth International Congress of Americanists* 1962. Vol. 2, pp. 457-464.

León, Nicolás 1903. "Vocabulario en lengua cuitlateca de San Miguel Totolapan, Guerrero", *Anales del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, 1a época, 7, pp. 304-307.

Ligorred, Francesc 1992. *Lenguas indígenas de México y Centroamérica.* España: Editorial mapfre.

Maffi, Luisa (ed.) 2001. *On Biocultural Diversity.* Washington D.C.: Smithsonian Institute.

Manrique Castañeda, Leonardo (coord.) 1988. *Atlas cultural de México. Lingüística.* México: Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional de Antropología e Historia-Grupo Editorial Planeta.

—— 1996. "Lenguas mexicanas en peligro de extinción", en *III Encuentro de lingüística en el Noroeste.* Eds. Zarina Estrada Fernández, Max Figueroa Esteva y Gerardo López Cruz. Hermosillo: Universidad de Sonora, t. 1, pp. 13-48.

McQuown, Norman 1945. "Fonémica del cuitlateco", *El México Antiguo,* 5, pp. 305-307.

Migliazza, Ernst 1972. *Yanomama Grammar and Intelligibility.* Tesis-Indiana University.

Miller, Wick 1971. "The death of language or serendipity among the Shoshoni", *Anthropological Linguistics*, 13, 3, pp. 114-120.

—— 1977. *Relaciones entre los guarijios y los mestizos y su reflejo en la lengua.* México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

Mithun, Marianne 1989. "The incipient obsolescence of polysynthesis: Cayuga in Ontario and Oklahoma", en *Investigating Obsolescence. Studies in Language Contraction and Death.* Ed. Nancy C. Dorian. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 243-257.

—— 1998. "The significance of diversity in language endangerment", en *Endangered Languages. Current Issues and Future Prospects.* Ed. Lenore A. Grenoble y Lindsay J. Whaley. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 163-184.

Moctezuma Zamarrón, José Luis 2001. *De pascolas y venados. Adaptación, cambio y persistencia de las lenguas yaqui y mayo frente al español.* México: Siglo xxi-El Colegio de Sinaloa.

Muntzel, Martha C. 1980. "La desaparición de lenguas como consecuencia del contacto lingüístico", en *Sociedad Mexicana de Antropología, XVI Reunión de Mesa Redonda, Rutas de Intercambio en Mesoamérica y el Norte de México.* Saltillo, t. 1, pp. 141-149.

—— 1987. "Una experiencia mexicana: el tlahuica (ocuilteco)", *América Indígena,* 47, 4, 607-613.

—— 1989. "El problema de la atrofia en la descripción de lenguas", *Revista Mexicana de Estudios Antropológicos,* 35, pp. 29-34.

—— 2001. "Algunos comentarios sobre el cuitlateco, en homenaje a Roberto Escalante Hernández". Ponencia presentada el 22 de febrero de 2001 en la Mesa Redonda en Homenaje a Roberto Escalante Hernández. Museo Nacional de Antropología, México D.F.

Myers-Scotton, Carol 2006. *Multiple Voices. An Introduction to Bilingualism.* Oxford: Blackwell Publishing.

Newman, Stanley 1964. "Linguistic aspects of Yokuts style", en *Language in Culture and Society.* Ed. Dell H. Hymes. Nueva York: Harper and Row, pp. 372-377. [Original de 1940.]

Paredes Martínez, Carlos (en prensa) "Charo: capital de los matlatzincas en Michoacán", en *VIII Coloquio Internacional sobre Otopames.* Ponencia presentada el 6 de noviembre de 2006, Zitácuaro, Michoacán.

Rankin, Robert L. 1978. "The unmarking of Quapaw phonology: A study in language death", *Kansas Working Papers in Linguistics,* 3, pp. 45-52.

Robins, Robert H., Eugenius Uhlenbeck, y Beatriz Garza Cuarón (eds.) 2000. *Lenguas en peligro.* México: Instituto Nacional de Antropología e Historia. [Original en inglés 1991.]

Schlieben-Lange, Brigitte 1977. "The language situation in southern France", *International Journal of the Sociology of Language* 12, pp. 101-108.

Sepúlveda Gallardo, Sandra, y Laura Valladares de la Cruz 1986. "La identidad étnica ante una coyuntura socio-política. El caso de los tlahuicas de San Juan Atzingo, Estado de México". Ponencia presentada en el *V Congreso sobre Religión Popular e Identidad.* Escuela Nacional de Antropología e Historia, México D.F., 13-15 de febrero.

Sheldon, Amy 1972. "The role of 'parallel function' in the acquisition of relative clauses". Ponencia presentada en la *47th Annual Meeting of the Linguistic Society of America,* 27-29 de diciembre, Atlanta, Georgia.

Swadesh, Mauricio 1948. "Sociologic notes on obsolescent languages". *International Journal of American Linguistics,* 14, pp. 226-235.

—— 1960a. "Tras la huella lingüística de la Prehistoria", *Seminario de Problemas Científicos y Filosóficos.* Suplemento 26, segunda serie. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 97-145.

—— 1960b. "Problems in language salvage for prehistory", *International Union of Anthropological and Ethnological Sciences. Bulletin of the International Committee on Urgent Anthropological and Ethnological Research.* unesco.

Swanton, John 1919. *A Structural and Lexical Comparison of the Tunica, Chitimacha, and Atakapa Languages.* Washington, D.C.: Smithsonian Institution Bureau of American Ethnology, boletín 68.

—— 1940. *Linguistic Material from the Tribes of Southern Texas and Northeastern Mexico.* Washington, D.C.: Smithsonian Institution Bureau of American Ethnology, boletín 127.

Taylor, Allan R. 1989. "Problems in obsolescence research: the Gros Ventres of Montana", en *Investigating Obsolescence. Studies in Language Contraction and Death*. Ed. Nancy Dorian. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 167-180.

Trudgill, Peter 1983. *On Dialect. Social and Geographical Perspectives*. Nueva York: New York University Press.

Vos, George de 1975. "Ethnic pluralism: conflict and accommodation", en *Ethnic Identity: Cultural Continuities and Change*. Eds. G. de Vos y L. Romanucci-Ross. Palo Alto, California: Mayfield Publishing Co., pp. 5-41. [También publicado en 1975 en Chicago: University of Chicago Press.]

Watson, Seosamh 1989. "Scottish and Irish Gaelic: The giant's bed-fellows", en *Investigating Obsolescence. Studies in Language Contraction and Death*. Ed. Nancy C. Dorian. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 41-59.

Weitlaner, Robert J. 1936-1939. "Notes on the Cuitlatec language", *El México Antiguo*, t. 4, núm. 9-12, pp. 363-373.

—— 1948. "Lingüística de Atoyac, Guerrero", *Tlalocan*, 2, 4, pp. 377-383.

Wilk, Richard R. 1986. "Mayan ethnicity in Belize. An historical review", *Cultural Survival Quarterly*, 10, 2, pp. 73-77.

Williamson, Robert C., y John A. van Eerde (eds.) 1980. "Language maintenance and language shift", *International Journal of the Sociology of Language*, 25, pp. 57-78.

—— y V. Williamson 1983. "Language maintenance and language shift in a Breton and Welsh sample", *Word*, 34, 2, pp. 67-88.

Wolfram, Wolf, y Ralph S. Fasold 1974. *The Study of Social Dialects in American English*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.

Yáñez Rosales, Rosa H. 2001. *Rostro, palabra y memoria indígenas. El Occidente de México: 1524-1816*. México: Centro de Investigaciones Superiores en Antropología Social-Instituto Nacional Indigenista.

18. EL PROCESO DE URBANIZACIÓN: CONSECUENCIAS LINGÜÍSTICAS

Pedro Martín Butragueño
El Colegio de México

En el mundo contemporáneo, las ciudades y los usos urbanos son la forma común de vida para la mayoría de los individuos. En México, dos de cada tres personas viven hoy en un entorno citadino, y el proceso está todavía relativamente lejos de haber acabado. Las ciudades tienen un papel fundamental a la hora de modelar el aspecto de las comunidades que las habitan. Además del mayor tamaño de las comunidades urbanas, están más diferenciadas internamente, y existen modos de producción diversos a los tradicionales. Las ciudades son consecuencia y, al mismo tiempo, causa del desarrollo económico de un país (Galindo, Escalante y Asuad 2004, p. 292). El ascenso y la movilidad social de sus habitantes, el acceso a la educación y el intercambio de ideas, la gestación de modas, la concentración de poder político, institucional y administrativo, son algunas de las muchas propiedades vinculadas a las ciudades. No es muy aventurado afirmar que la urbanización es el hecho social más sobresaliente tras la revolución industrial que, en diferentes momentos a partir del siglo XIX, tiene lugar en el mundo desarrollado y en los países en vías de desarrollo.

Es natural, entonces, que la lingüística interesada en los hablantes haya encontrado en las ciudades una de sus preocupaciones fundamentales. Allí toman cuerpo, como en ningún otro medio ambiente, las comunidades de habla, articuladas en buena medida a través de actitudes y creencias que a veces forman ideologías lingüísticas. En las ciudades se advierten de manera especial las diferencias lingüísticas entre grupos sociales altos, medios, bajos y marginados, entre niños, jóvenes, adultos y personas de edad avanzada, entre hombres y mujeres, entre líderes y

personas periféricas, entre individuos naturales e inmigrantes. Aunque ya los dialectólogos tradicionales habían señalado la importancia de los entornos urbanos para poder comprender la innovación y difusión de los fenómenos de variación y cambio lingüístico, será hasta bien entrado el siglo XX, en particular hasta los años sesenta y setenta, cuando se emprenda el estudio sistemático de las comunidades citadinas desde un punto de vista lingüístico. Por momentos la realidad sociodemográfica parece estar ganando la carrera a los sociolingüistas urbanos en México. Aunque hace treinta o cuarenta años había ya una nómina bastante amplia de ciudades, podía pensarse que estudios bien planeados de un grupo relativamente pequeño de ellas había de iluminar nuestro conocimiento de los usos lingüísticos urbanos. Hoy, que sabemos más de algunas de esas ciudades —mucho más en algunos casos, gracias a arduos esfuerzos de investigación, y muy poco más, por desgracia, en otros—, es probable que haya que multiplicar las energías necesarias por cuatro o por cinco.

El capítulo se organiza del siguiente modo. En primer término, se resumen los principales datos sociales y demográficos relativos al crecimiento de las ciudades en México en el siglo XX, con el propósito de disponer de un paisaje lo suficientemente detallado como para poder dar sentido a las observaciones lingüísticas que puedan hacerse. En segundo lugar, se exponen algunos de los fenómenos más importantes para entender la naturaleza de las relaciones sociolingüísticas entre grupos de hablantes urbanos, en la medida en que se dispone de información para varias ciudades del país. En un tercer momento, se presenta un conjunto de fenómenos lingüísticos, con la idea de que sirvan para mostrar una fracción de lo que el estudio de las ciudades puede decirnos acerca de las lenguas y de sus hablantes. Estos fenómenos se han ordenado en términos de su naturaleza regulativa o constitutiva, o su carácter de instrucciones. Ya se expuso en el capítulo 1 que la diferencia entre los varios tipos de reglas sociolingüísticas es la cantidad de contexto que hay que incorporar a la hora de su formulación. Se ha procurado que haya cierta variedad en los fenómenos tratados, que incluyen desde la asibilación de *r* y *rr* y el debilitamiento de *s*, hasta el desarrollo de argumentaciones y de las formas de tratamiento por parte de los hablantes, pasando por la diferenciación asociada al léxico y el papel de los indigenismos. Las últimas líneas del capítulo, por fin, ponderan la importancia del estudio de las ciudades del presente para la comprensión del pasado lingüístico de las comunidades de habla.

La explosión urbana del siglo xx

El término *urbanización* suele hacer referencia al proceso de aumento de la población urbana sobre la población rural, lo que se refleja llanamente en el crecimiento del número de ciudades y de los habitantes que viven en ellas. Ahora bien, en un sentido algo más técnico, en el que se relacionan las ciudades con los modos sociales y económicos a los que se asocian, urbanización es "el proceso de transformación paulatina de la estructura y superestructuras rurales en la estructura y superestructuras urbanas" (Garza 1985, p. 40).

No es fácil establecer el umbral poblacional necesario para considerar ciudad a una entidad, y se ha sugerido atender a diferentes criterios según los distintos fines. Aquí se sigue la propuesta de Unikel, Ruiz y Garza (1976, pp. 343-355) de considerar ciudades a las localidades con más de 15 000 habitantes. Se toma como ciudades *pequeñas* las formadas por 15 000 a 49 999 personas, *medianas* a las que reúnen de 50 000 a 499 999 ciudadanos, y *grandes* a las que superan el medio millón, al hilo de publicaciones como el libro de Gustavo Garza de 2003, que ha sido de consulta inestimable para este apartado[1].

Antecedentes

En el México prehispánico hubo entidades urbanas de gran relevancia, dotadas de concentraciones humanas notables, al tiempo que núcleos culturales y económicos de importancia vital. Entre el 300 y el 100 a.C., poblaciones como Cuicuilco, en el valle de México, al sur de la actual ciudad de México, pudieron haber concentrado unas 20 000 personas (*cf.* Schávelzon 1983). Mucho mayor era Teotihuacan, que hacia el año 600 d.C. reunía quizá entre 150 000 y 200 000 habitantes, lugar de "una de las más intensas experiencias urbanas del México antiguo" (Escalante Gonzalbo 2004a, p. 44). México-Tenochtitlan, por su parte, debía tener unos 60 000 residentes en su parte nuclear en la época inmediatamente anterior a su destrucción, y unos 200 000 habitantes en el área mayor conocida como la Gran Tenochtitlan. Mal se puede atender, en definitiva, al desarrollo de Mesoamérica, sin considerar el papel desempeñado en todo momento por las ciudades-Estado. Sin duda estos grandes asentamientos mostraban

[1] El Consejo Nacional de Población (Conapo; http://www.conapo.gob.mx/distribucion_tp/01.htm, consultado el 17 de diciembre de 2007) considera ciudades grandes las que tienen más de un millón de habitantes, medias las que tienen entre 100 000 y un millón, y pequeñas las de entre 15 000 y 100 000 personas.

una gran complejidad sociolingüística, con estratificación de diferentes grupos poblacionales. Los teotihuacanos, por ejemplo, se agrupaban en familias, reunidas a su vez en conjuntos habitacionales en los que residían de 60 a 100 personas; tales conjuntos, de 2000 a 2200 en toda la ciudad, unidades básicas en las fases Tlamimilolpa y Xolalpan (de 300 a 650 d.C), formaban parte de barrios, en los que tendían a vivir personas del mismo oficio y del mismo origen étnico. Había también personas foráneas, que con el tiempo se incorporaban a los usos locales[2]. Se sabe, por ejemplo, que al occidente de la ciudad había un barrio zapoteco cuyos habitantes no perdieron nunca del todo los vínculos con su lugar de origen en 300 años. Es posible imaginar algunos de los procesos sociales y lingüísticos que debieron de tener lugar: contacto de lenguas y dialectos, diferenciación social[3] que debió tener reflejo lingüístico, lenguajes especializados, estrategias de cortesía matizadas, entre muchos otros. No menos compleja debió de resultar la realidad urbana y social de Tenochtitlan, dada la importancia espacial del barrio o *tlaxilacalli*, dotado cada uno de un centro comunal o *calpulli*, constituido físicamente por una plaza, un templete, un *telpochcalli* o casa de jóvenes y una casa de *tequitlalli* para atender las necesidades comunes, entre otros elementos (Alcántara Gallegos 2004, pp. 187-191). Este tipo de estructuras sociales y urbanas sugiere una rica vida comunitaria local, inserta a su vez en la estructura general de la ciudad, que sin duda debió tener algún tipo de correlato sociolingüístico. En vísperas de la Conquista, los asentamientos urbanos de la meseta central estaban poblados, ante todo, por grupos nahuas, matlatzincas y, en menor proporción, ocuiltecas; pames, chichimecas, otomíes y mazahuas, en cambio, mostraban patrones de poblamiento disperso, en rancherías donde la caza y la recolección tenían mayor papel que la agricultura. En el valle de México, en particular, se aprecia a comienzos del siglo XVI

[2] Es el caso de mercaderes procedentes del Golfo de México, asentados al oriente de la ciudad, que construyeron inicialmente viviendas de planta circular, y con el paso del tiempo terminaron dando a sus construcciones la forma cuadrada agrupada en conjuntos habitacionales normal en el resto de la ciudad (Escalante Gonzalbo 2004a, pp. 47-50). El trabajo clásico sobre el urbanismo de Teotihuacan es el de Millon 1974.

[3] Que sin duda existía en todos los niveles. Dentro de un mismo conjunto habitacional se han observado claras diferencias en el grado de riqueza de los enterramientos; dentro de un mismo barrio hay conjuntos habitacionales más suntuosos que otros; por fin, al este de la pirámide de la Luna y al norte de la del Sol hay barrios de evidente riqueza, mientras que al sur, en las cercanías del río San Lorenzo, la arquitectura es mucho más austera (Escalante Gonzalbo 2004a, p. 51). Pero "no se trata de una masa empobrecida, sujeta al control de una elite inconmensurablemente rica [...]. Los indicios que hoy están a nuestra vista no apuntan hacia una sociedad de clases como la que construyeron los mexicas" (*id.*).

> un conjunto de ciudades densamente pobladas, del cual destacan México-Tenochtitlan, México-Tlatelolco, Azcapotzalco, Tlacopan, Tacubaya, Mixcoac, Coyoacán, Xochimilco, Chalco, Culhuacán, Tetzcoco, Huexotla y Coatlinchan. Estas ciudades estaban habitadas mayoritariamente por nahuas, y las elites dirigentes eran predominantemente nahuas también. En ciudades como Azcapotzalco y Tlacopan hay un importante componente matlatzinca, que [...] corresponde con el sector más urbano de la familia otomiana. Fuera de las ciudades, en las montañas y en las tierras más áridas, la mayor parte de la población era del grupo otomí (Escalante Gonzalbo 2004b, pp. 199-200).

El núcleo del sistema urbano colonial fue la ciudad de México, centro de las rutas principales, fuera hacia las regiones mineras del norte por los caminos de Pachuca, Guanajuato y Zacatecas; el oeste, en el rumbo de Toluca y las localidades de Michoacán, el Bajío y Guadalajara; el sur, en comunicación con Acapulco y Huatulco vía Cuernavaca y Cuautla; y el este, hacia el que se viajaba por Puebla y Orizaba, para llegar a Veracruz (Garza 1985, p. 68). Desde el punto de vista lingüístico, el papel de la capital fue también central en la distribución del primer español. Edificada desde 1522 sobre las ruinas de Tenochtitlan, y bautizada en 1548 como la Muy Noble, Insigne y Muy Leal e Imperial Ciudad de México, la capital colonial tenía 30 000 habitantes, entre indígenas y españoles, en el momento de su fundación, y habrá de ser por muchos años la única entidad que entre propiamente en la categoría (actual) de ciudad, dentro del rango de las medianas. Las ciudades "serían el baluarte del poder español: puestos de avanzada para dominar los campos a su alrededor. Rápidamente se volvieron centros socioeconómicos que atraían a todo tipo de inmigrantes españoles: hombres y mujeres, abogados y comerciantes, zapateros y carpinteros. Para los años setenta del siglo XVI, quizá 60 000 españoles, casi todos habitantes urbanos, vivían en Nueva España, cerca de 30% en la Ciudad de México" (Cope 2005, 407). Si en 1650 la ciudad de México llega a tener 56 000 habitantes, Puebla alcanza en 1646 apenas las 7 000 almas, Valladolid (Morelia) 4 900, San Luis Potosí 4 200, y Veracruz, Oaxaca y Zacatecas 3 500 (Duhau 1988, p. 81). En términos sociolingüísticos, por otra parte, estas pequeñas cantidades no deben llamar a engaño, pues los llamados *primeros pobladores* tienen un papel fundamental en la constitución lingüística y cultural de un territorio (Labov 2001, pp. 45 y 503-504), y los núcleos fundacionales de Guadalajara (año de 1542), Zacatecas (1546), San Miguel (Guanajuato) (1555), Durango (1563), León (1576) —entre otros— habrán de tener un papel importante en los desarrollos de épocas muy posteriores. Durante el siglo XVIII continuó el crecimiento natural de las ciudades, especialmente de la de México que, a pesar de

ciertas fluctuaciones debidas a epidemias y migraciones, superaba ya los 100 000 habitantes para 1790 (Quiroz 2005, p. 17).

El primer siglo del México independiente experimenta muy pocos cambios en los patrones generales de urbanización. Del comienzo al final de la centuria hay apenas 0.9% de aumento global en la proporción de población urbana, aunque el número de ciudades se duplica. México es, durante todo el siglo XIX, un país básicamente rural. A principios de siglo, en 1803, en las postrimerías de la Colonia, había nueve entidades caracterizables como ciudades, dos de ellas medianas y siete pequeñas (tabla 1). En el momento finisecular las cifras llegan a 18 ciudades, cuatro medianas y 14 pequeñas (tabla 2).

TABLA 1. *Ciudades en México en 1803*

	Pequeñas	*Medianas*	*Grandes*	Totales
Habitantes	15 000 a 49 999	50 000 a 499 999	500 000 o más	
Ciudades	7	2	—	
Población urbana	186 900	204 800	—	391 700
Población total				5 800 000
Grado de urbanización				6.8%

Fuente: Garza 2003, p. 19.

Las dos localidades medianas a comienzos del XIX eran la ciudad de México (137 000 habitantes) y la de Puebla (67 800), y las siete pequeñas eran Guanajuato (41 000), Querétaro (35 000), Zacatecas (33 000), Oaxaca (24 400), Guadalajara (19 500), Morelia (18 000) y Veracruz (16 000). Casi un siglo después, en 1895, el panorama no ha cambiado más que parcialmente, y sin embargo empiezan ya a apuntarse las grandes transformaciones que detonarán durante el siglo XX.

TABLA 2. *Ciudades en México en 1895*

	Pequeñas	*Medianas*	*Grandes*	Totales
Habitantes	15 000 a 49 999	50 000 a 499 999	500 000 o más	
Ciudades	14	4	—	
Población urbana	414 684	571 432	—	986 116
Población total				12 629 825
Grado de urbanización				7.7%

Fuente: Garza 2003, p. 19.

Sigue sin haber ninguna ciudad propiamente grande, pero entre las cuatro poblaciones de tamaño intermedio se encontraban la ciudad de México (329 774 habitantes), Puebla (88 674), Guadalajara (83 934) y San Luis Potosí (69 050). Las 14 ciudades pequeñas a fines del XIX, de más a menos habitantes, eran Monterrey, Zacatecas, Guanajuato, Mérida, Querétaro, Morelia, Oaxaca, Aguascalientes, Durango, Toluca, Colima, Chihuahua, Veracruz y Campeche. El habla de la ciudad de México finisecular fue el objeto de estudio de la tesis doctoral de Charles C. Marden (1896), más importante, sin embargo, por motivos historiográficos que por los datos lingüísticos que ofrece, a pesar de que estén basados en la lengua hablada popular[4].

El crecimiento urbano de 1900 a 1940

En la primera parte del siglo XX, extendida a lo largo de cuatro décadas, el país experimenta una modesta, aunque clara, expansión urbana, que conduce del 10% de 1900 al 20% de 1940.

TABLA 3. *Ciudades en México en 1900*

	Pequeñas	*Medianas*	*Grandes*	Totales
Habitantes	15 000 a 49 999	50 000 a 499 999	500 000 o más	
Ciudades	27	6	—	33
Población urbana	712 000	726 000	—	1 437 000
Población total				13 607 000
Grado de urbanización				10.6%

Fuente: Garza 2003, p. 30.

En 1900 no hay todavía una sola ciudad grande en el país. Es más, sólo la ciudad de México, con 344 721 habitantes, y la de Guadalajara, con 101 208, superan las 100 000 personas. Únicamente Puebla, León, Monterrey y San Luis Potosí tienen más de 50 000 pobladores. Capitales tan ca-

[4] Señala Marden: "Recogí los materiales para el presente trabajo durante varios meses de residencia en la ciudad de Méjico: los datos que presento son el resultado de mis observaciones personales sobre el lenguaje hablado por las clases inferiores. A veces hago uso de palabras y expresiones tomadas de materiales impresos; pero esas formas las he sometido a comparación cuidadosa con el lenguaje hablado, antes de aceptarlas como fidedignas" (1938, p. 87). Es imprescindible leer el trabajo con las anotaciones de Pedro Henríquez Ureña, que ponen en su lugar, corrigen y completan muchas de las observaciones del texto original.

racterísticas como Mérida, Guanajuato, Pachuca o Morelia andan por las 40 000 personas. Y ciudades que en las décadas siguientes experimentarán un fuerte crecimiento están todavía por las 30 000 almas (como Querétaro o Veracruz), o incluso por las 25 000 (es el caso de Toluca o el de Celaya). Estamos ante un país plenamente rural, con sólo una de cada 10 personas viviendo en entornos urbanos, con un sistema urbano reducido, formado por 33 ciudades, que en su inmensa mayoría son pequeñas. La Revolución va a ser un componente esencial en la constitución urbana del país. En sí misma, es fuente de una enorme cantidad de desplazamientos, que pone en contacto a hablantes de grandes secciones del país. Por otro lado, las ciudades se convierten en bastión y refugio de las clases medias. Las políticas económicas y sociales del momento posrevolucionario dilatan, sin embargo, el crecimiento de las ciudades. Para 1940, las transformaciones empiezan a ser patentes:

TABLA 4. *Ciudades en México en 1940*

	Pequeñas	*Medianas*	*Grandes*	Totales
Habitantes	15 000 a 49 999	50 000 a 499 999	500 000 o más	
Ciudades	41	13	1	55
Población urbana	998 000	1 370 000	1 560 000	3 928 000
Población total				19 649 000
Grado de urbanización				20.0%

Fuente: Garza 2003, p. 31.

Al final de este primer periodo del siglo XX, que viene a coincidir con el fin de la etapa cardenista y con el comienzo de la Segunda Guerra Mundial, caracterizado en líneas generales por un crecimiento urbano sosegado, se observa, por otro lado, que las cifras se han casi duplicado en la mayor parte de los aspectos. La población total de México ha crecido en unos seis millones y medio y se acerca ya a los 20 millones de habitantes. A un ritmo más intenso que el del crecimiento general de la población, la urbanización es ya de un 20% redondo. Y el sistema urbano, ya en ebullición, comprende ahora 55 ciudades. Entre ellas, destaca con claridad la ciudad de México, con 1 559 782 habitantes en el momento —había superado el millón de personas durante la década de los años veinte—. El sistema urbano es básicamente monocéntrico, pues la ciudad de México concentra a cuatro de cada 10 habitantes urbanos del país, y la siguiente ciudad en tamaño demográfico, Guadalajara, alberga sólo a 240 721 personas. Además de Guadalajara, de entre las 13 ciudades medianas, sólo

cuatro más (Monterrey, Puebla, Tampico y Torreón) superan los 100 000 habitantes. Entre las medianas de menor tamaño están Mérida, Aguascalientes, San Luis Potosí, Orizaba, León, Veracruz, Chihuahua y Pachuca.

Éste es el México que se ofrece a los ojos —y los oídos— de un Pedro Henríquez Ureña, manifiesto en observaciones de gran agudeza: "La *s* de la ciudad de México es muy diversa de la de Castilla. La castellana es cóncava, ápicoalveolar, de timbre grave, mientras la mexicana es convexa, dorsoalveolar, y la punta de la lengua se apoya en los incisivos inferiores; es, además, de timbre agudo y peculiarmente larga en su duración" (1934; cito por la edición de 2004, p. 355).

Precisamente Henríquez Ureña subrayaba el importante papel de la ciudad de México, la cual, según sus palabras, "irradia desde entonces [el siglo XVI] a toda la zona, desde Colorado hasta Costa Rica, español con tinte mexicano" (1937; 2004, p. 364).

El crecimiento urbano de 1950 a 2000

Las décadas posteriores a 1940 marcan un fuerte impulso sobre el carácter urbano del país. El crecimiento de las ciudades en los años cuarenta equivale casi al de las cuatro décadas anteriores, pues de 1950 a 1970 el proceso de urbanización crece 20%, y otro tanto ocurre entre 1970 y el año 2000. La tabla 5 resume el panorama del sistema urbano mexicano hacia 1950:

TABLA 5. *Ciudades en México en 1950*

	Pequeñas	*Medianas*	*Grandes*	Totales
Habitantes	15 000 a 49 999	50 000 a 499 999	500 000 o más	
Ciudades	61	22	1	84
Población urbana	1 602 000	2 735 000	2 872 000	7 209 000
Población total				25 779 000
Grado de urbanización				28.0%

Fuente: Garza 2003, p. 31.

Aunque sigue existiendo una sola ciudad grande, la de México (con 2 872 334 habitantes), el número de ciudades medianas supera ya las dos decenas para 1950, y de ellas, 10 tienen más de 100 000 personas. Tal es el caso de Guadalajara, Monterrey, Puebla, Torreón, Mérida, Tampico, San Luis Potosí, León, Ciudad Juárez y Veracruz, de más a menos habitantes, oscilando entre los 401 283 ciudadanos de Guadalajara y los 101 246 de Veracruz.

Tabla 6. *Ciudades en México en 1970*

	Pequeñas	*Medianas*	*Grandes*	Totales
Habitantes	15 000 a 49 999	50 000 a 499 999	500 000 o más	
Ciudades	115	55	4	174
Población urbana	2 863 000	7 892 000	11 975 000	22 730 000
Población total				48 225 000
Grado de urbanización				47.1%

Fuente: Garza 2003, p. 32.

Para 1970, el sistema urbano mexicano alcanza la cifra de 174 entidades. Concediendo que ya para 1960 había tres ciudades grandes, la ciudad de México, Guadalajara y Monterrey, sólo la primera superaba el millón de habitantes. En 1970, en cambio, las dos segundas acompañan ya a la capital en el grupo de entidades con más de un millón de personas, y Puebla se incorpora al grupo de ciudades grandes (con 629 344 pobladores). La lista de ciudades medianas incluye al final de la década de los sesenta 55 poblaciones, 30 de ellas de más de 100 000 habitantes, entre las que se encuentran León, Torreón, Ciudad Juárez, Tampico, San Luis Potosí, Tijuana-Rosarito, Chihuahua, Mexicali, Mérida, Veracruz, entre muchas otras. Hay también ya un verdadero cúmulo de entidades urbanas de pequeño tamaño, 115. En conjunto, casi la mitad de la población vive en ese momento en áreas urbanas (47.1%), lo cual marca la inflexión de proporciones entre el campo y la ciudad.

Tal es el panorama poblacional en el momento en que empiezan a desarrollarse en México cierto número de estudios lingüísticos, a caballo entre los métodos de la dialectología tradicional y de la sociolingüística urbana, como los de Joseph H. Matluck sobre el valle de México (1951; [1952] 2003), de Peter Boyd-Bowman sobre Guanajuato (su tesis es de 1949, el libro de 1960), y en especial los materiales de Raúl Ávila sobre Tamazunchale, en San Luis Potosí (1967, 1990), de Beatriz Garza Cuarón sobre la ciudad de Oaxaca (1967, 1987) o de Giorgio Perissinotto sobre la ciudad de México (1971, 1975), entre otros ejemplos. Es el momento de arranque de varios de los grandes proyectos descriptivos del español mexicano, urbano y rural, encabezados por Juan M. Lope Blanch, que iluminarán buena parte de las tres décadas posteriores, en sí mismos y como modelos para otros trabajos: el *Atlas Lingüístico de México* (*infra*) y el habla culta y popular de la ciudad de México (cf. Lope Blanch 1986).

El crecimiento urbano sigue progresando, y al final de la centuria el conjunto de ciudades asciende a la impresionante cifra de 350, un número más de 10 veces mayor que cien años antes. Si durante los años sesenta,

setenta y ochenta el sistema se va transformando gradualmente de monocéntrico a policéntrico, la etapa finisecular consolida al tiempo la tendencia a la formación de una megalópolis en el centro del país, todavía en etapas relativamente iniciales, pero con ramificaciones cada vez mayores en las ciudades del entorno capitalino.

TABLA 7. *Ciudades en México en 2000*

	Pequeñas	*Medianas*	*Grandes*	Totales
Habitantes	15 000 a 49 999	50 000 a 499 999	500 000 o más	
Ciudades	234	88	28	350
Población urbana	6 015 000	14 074 000	45 564 000	65 653 000
Población total				97 483 000
Grado de urbanización				67.3%

Fuente: Garza 2003, p. 32.

En el año 2000 hay en México, entonces, 28 ciudades grandes. De ellas, nueve tienen más de un millón de pobladores. Se trata de las ciudades de México (con sus 17 968 895 habitantes es una de las más grandes del mundo), Guadalajara (3 677 531), Monterrey (3 243 466), Puebla (1 892 674), Toluca (1 410 870), León (1 279 859), Tijuana (1 274 240), Ciudad Juárez (1 218 817) y Torreón (1 007 291). Otras 19 poblaciones están en el rango que va del medio millón al millón. Entre ellas se encuentran localidades tan importantes histórica y lingüísticamente como Mérida (842 188 personas), Acapulco (722 499), Saltillo (637 273) o Veracruz (593 181), entre muchas otras. De las 88 localidades medianas, 42 tienen más de 100 000 habitantes, y de las 234 ciudades pequeñas, 164 tienen más de 20 000 pobladores. En la tabla 8 se muestra el catálogo de las ciudades grandes y medianas.

Como salta a la vista, el terreno para emprender estudios de sociolingüística urbana es más que fértil, y con toda seguridad surgirán muchas sorpresas en el análisis de comunidades urbanas específicas, en especial en los casos en que prácticamente no se ha podido precisar hasta el momento aspectos detallados de su estructura sociolingüística. Un muestreo ideal incluiría todas las ciudades muy grandes, buena parte de las grandes y quizá 10 o 20% de las ciudades medianas y pequeñas, pues sería necesario tener en cuenta ciudades de diferentes tamaños. No es el único aspecto. Tan importante o más que el tamaño sería el considerar entidades urbanas representantes de los diferentes subsistemas urbanos. Entre esos subsistemas se encuentran la megalópolis central, acompañada la ciudad

TABLA 8. *Ciudades grandes y medianas en 2000, de más a menos habitantes*

Más de 10 000 000 de habitantes
Ciudad de México (D.F., Edo. de Méx., Hgo.)

Más de 1 000 000
Guadalajara (Jal.), Monterrey (N.L.), Puebla (Pue., Tlax.), Toluca (Edo. de Méx.), León (Gto.), Tijuana (B.C.), Ciudad Juárez (Chih.), Torreón (Coah., Dgo.)

Más de 500 000
San Luis Potosí (S.L.P.), Mérida (Yuc.), Querétaro (Qro.), Mexicali (B.C.), Culiacán (Sin.), Aguascalientes (Ags.), Acapulco (Gro.), Chihuahua (Chih.), Cuernavaca (Mor.), Tampico (Tamps.), Saltillo (Coah.), Morelia (Mich.), Coatzacoalcos-Minatitlán (Ver.), Hermosillo (Son.), Veracruz (Ver.), Reynosa (Tamps.), Tuxtla Gutiérrez (Chis.), Villahermosa (Tab.), Celaya (Gto.)

Más de 100 000
Durango (Dgo.), Xalapa (Ver.), Poza Rica (Ver.), Irapuato (Gto.), Cancún (Q. Roo), Oaxaca (Oax.), Matamoros (Tamps.), Mazatlán (Sin.), Ensenada (B.C.), Los Mochis (Sin.), Ciudad Obregón (Son.), Tepic (Nay.), Orizaba (Ver.), Cuautla (Mor.), Nuevo Laredo (Tamps.), Monclova (Coah.), Pachuca (Hgo.), Uruapan (Mich.), Ciudad Victoria (Tamps.), Puerto Vallarta (Jal., Nay.), Zacatecas (Zac.), Tehuacán (Pue.), Tlaxcala (Tlax.), Córdoba (Ver.), Zamora (Mich.), Colima (Col.), Campeche (Camp.), Guaymas (Son.), Tapachula (Chis.), La Paz (B.C.S.), Nogales (Son.), Delicias (Chih.), Chilpancingo (Gro.), Salamanca (Gto.), San Luis Río Colorado (Son.), Piedras Negras (Coah.), Ciudad del Carmen (Camp.), Chetumal (Q. Roo), San Cristóbal de las Casas (Chis.), Ciudad Acuña (Coah.), Ciudad Valles (S.L.P.), Iguala (Gro.)

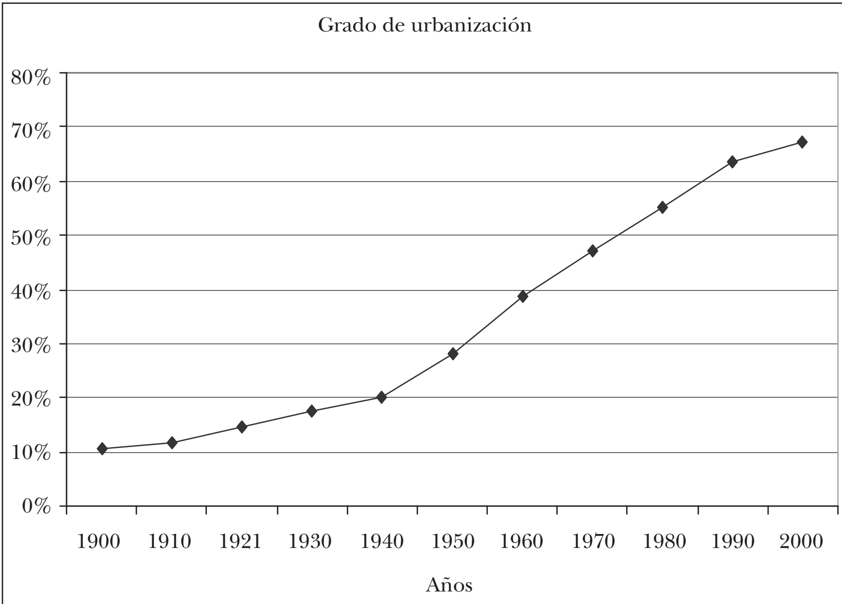
Más de 50 000
San Juan del Río (Qro.), Hidalgo del Parral (Chih.), Navojoa (Son.), Fresnillo (Zac.), Manzanillo (Col.), Tulancingo (Hgo.), Apatzingán (Mich.), Cuauhtémoc (Chih.), Ciudad Guzmán (Jal.), San Juan Bautista Tuxtepec (Oax.), Atlixco (Pue.), Ciudad Mante (Tamps.), Lagos de Moreno (Jal.), Cárdenas (Tab.), Zitácuaro (Mich.), Ocotlán (Jal.), Guanajuato (Gto.), Tuxpan (Ver.), Tepatitlán (Jal.), Tecomán (Col.), Lázaro Cárdenas (Mich.), Salina Cruz (Oax.), San Martín Texmelucan (Pue.), La Piedad (Mich.), Comitán (Chis.), Juchitán (Oax.), Matehuala (S.L.P.), Guasave (Sin.), Silao (Gto.), Agua Prieta (Son.), San Miguel de Allende (Gto.), Cozumel (Q. Roo), Valle de Santiago (Gto.), Sahuayo (Mich.), Guamúchil (Sin.), Zihuatanejo (Gro.), Teziutlán (Pue.), Acámbaro (Gto.), Cadereyta (N.L.), Ciudad Hidalgo (Mich.), San Andrés Tuxtla (Ver.), Linares (N.L.), Tecate (B.C.), Dolores Hidalgo (Gto.), Taxco (Gro.), Nuevo Casas Grandes (Chih.)

Fuente: Garza 2003, cuadro A-3.

de México, en diferentes grados de relación, de núcleos como Toluca, Cuernavaca, Pachuca, Tlaxcala, e incluso Puebla y Querétaro. Otros grandes subsistemas son los formados por las áreas metropolitanas de Guadalajara y Monterrey, a los que se vinculan diferentes ciudades, como ocurre con los ejemplos de Aguascalientes y Saltillo, respectivamente. Un tercer tipo de subsistema es el formado por las ciudades fronterizas; algunas de ellas están fuertemente ligadas a los Estados Unidos, como es el caso de Tijuana, vinculada a la megalópolis de la costa oeste, o el caso de Ciudad Juárez, que posee fuertes lazos con El Paso, Texas. Las ciudades fronterizas del noreste, como Reynosa, Matamoros y Nuevo Laredo, se encuentran integradas al subsistema de Monterrey. Existen también ciudades industriales fuera del área de influencia inmediata de la ciudad de México, como Hermosillo o San Luis Potosí. Ciertas ciudades portuarias o turísticas, como Cancún o Puerto Vallarta, a su vez, constituyen superficies urbanas de gran pujanza en la actualidad (Garza 2003, pp. 93-94), a las que habría que añadir ciudades de jerarquía más regional, pero de enorme interés lingüístico, como Veracruz, Acapulco o Mérida. El flujo de relaciones entre ciudades, incluida la consideración de los desplazamientos de sus habitantes entre unas y otras, es de gran importancia para entender la difusión de fenómenos de variación y cambio lingüístico.

El siglo XX, en suma, ha supuesto una verdadera revolución urbana para México (figura 1). El crecimiento del grado de urbanización adopta en México la forma de una curva en "S", que es precisamente la forma típica de cambio en muchos procesos dotados de dimensiones sociales —entre ellos los cambios lingüísticos, de hecho—. En una primera etapa de lenta alimentación, el crecimiento urbano es pausado. En los primeros cuarenta años del siglo, de 1900 a 1940, el porcentaje de población urbana aumenta de una forma muy moderada con respecto al crecimiento global del país: apenas 10% de ascenso en cuatro décadas. A partir de ese momento, la parte central del proceso se muestra con una curva de pendiente muy pronunciada que, en el medio siglo que va de 1940 a 1990, queda dotada de una inclinación de 45%. Es decir, que si en la primera parte del siglo el ascenso es muy moderado y puede seguirse hablando de un país esencialmente rural, el estado que surge de la posrevolución, tras el sexenio cardenista (1934-1940), se encuentra involucrado en un proceso de urbanización ferviente y acelerada, a un ritmo promedio de 9% de aumento por década (frente al 2.5% del periodo anterior). Aunque es pronto para decirlo, el desarrollo empieza a desacelerarse a partir de los años noventa, como corresponde precisamente a la parte final de una curva de este tipo. Se ha observado que, salvo en el caso de estados de tamaño muy pequeño, como Singapur o Mónaco, que llegan a estar casi plenamente

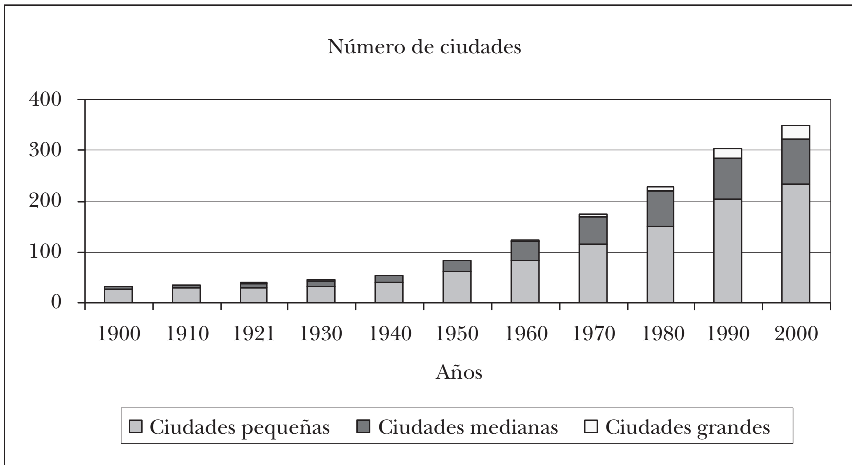
FIGURA 1. *Crecimiento del grado de urbanización en México (1900-2000)*



urbanizados, el umbral superior de urbanización es de 85% y el promedio urbano en países desarrollados es de 76% (Garza 2003, p. 28; p. 92, n. 7), lo que daría a México todavía un margen de crecimiento urbano de algunos puntos. Puede hacerse una lectura muy semejante de la consideración del número de ciudades en el país, según vemos en la figura 2.

El número total de ciudades ha crecido de manera espectacular a lo largo del siglo XX. Del total de apenas 33 que había en 1900 se pasa a 350 en el año 2000; es decir, se trata de un sistema urbano más de diez veces más grande. La tendencia al crecimiento urbano se agudiza en las décadas intermedias de la centuria. Hasta 1921 el número de entidades considerables como ciudades crece 1.1 veces por década, y entre ese año y 1940 el ritmo se acelera sólo moderadamente, para llegar a un crecimiento por década de 1.2 veces el número de ciudades. La mayor expansión se va a dar en los años cuarenta y cincuenta, pues entre 1940 y 1950, y 1950 y 1960 la velocidad de expansión llega a 1.5 veces el número de ciudades respecto a la década anterior. A partir de ese punto el ritmo empieza a sosegarse de modo paulatino. Para la década que termina en 1970, el crecimiento es de 1.4 veces, y las dos décadas posteriores verán crecer el número de poblaciones urbanas 1.3 veces por década. Por fin, los últimos años del

FIGURA 2. *Crecimiento del número de ciudades en México (1900-2000)*

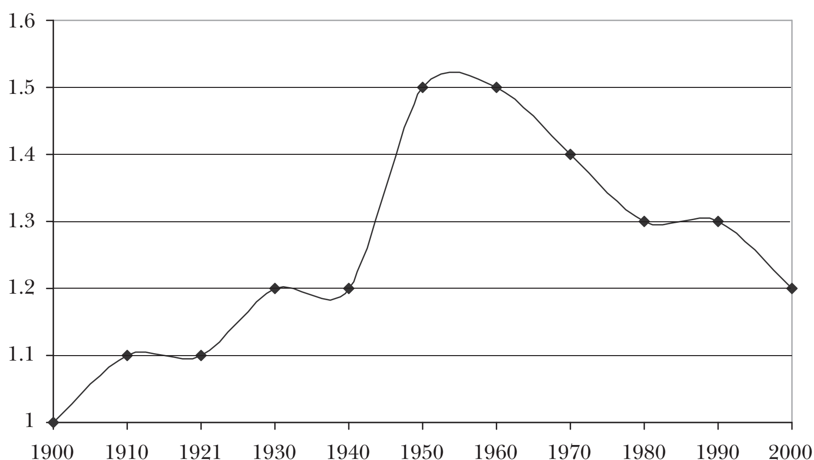


siglo, de 1990 al año 2000, reducen la expansión de la red urbana a 1.2 veces, es decir, un ritmo semejante al experimentado en los años veinte y treinta. La desaceleración proyectada en la figura 3 es coherente con la curva en "S" mostrada en la figura 1, referida allí a la proporción total de población urbanizada.

A la vista de estos hechos, es natural que el interés por la dialectología urbana haya tomado especial fuerza precisamente en los años sesenta y setenta del siglo, momento en que, tanto por el número de personas como por el número de ciudades, se estaba haciendo evidente la profunda transformación que estaba teniendo lugar en el país. Desde luego, no es ésta la única causa del impulso recibido por tales estudios, pues cuentan tanto o más el desarrollo interno de la disciplina y el estado de la investigación nacional e internacional, pero hay bastante consistencia entre la eclosión de intereses de investigación y la realidad casi aplastante de los hechos sociodemográficos.

Otro aspecto de gran importancia para entender la organización de un sistema urbano es considerar la jerarquía que las ciudades guardan entre sí. Esto, que es un principio básico en demografía, lo es también en dialectología y sociolingüística, pues la influencia lingüística ejercida por una ciudad está en función de su jerarquía y de las relaciones que mantiene con las de su entorno inmediato y mediato. Se ha propuesto, por ejemplo, que ciertos cambios lingüísticos desarrollados en el inglés estadounidense se difunden en cascada, desde la ciudad de mayor tamaño

Figura 3. *Veces que aumenta el número de ciudades con respecto a la década anterior en México (1900-2000)*

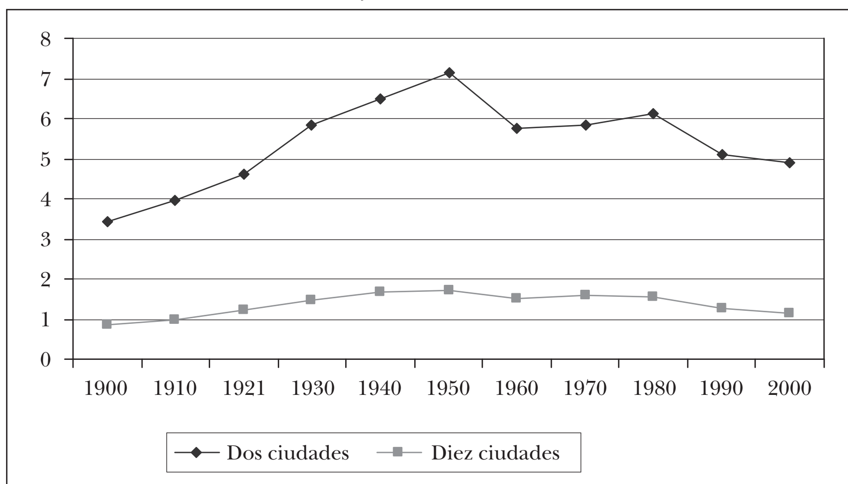


a la inmediata inferior de un área determinada, y así sucesivamente. Ése es el caso, precisamente, de lo que puede estar ocurriendo con la asibilación de *r* en el español de México (*infra*).

El hecho más notable en el sistema urbano mexicano es la primacía de la ciudad de México sobre el resto de ciudades. Desde pronto se cumplió el principio demoeconómico que establece que "en las etapas iniciales del desarrollo económico, éste tiende a concentrarse en la ciudad principal" (Garza 2003, p. 34). Aunque hay varias maneras de calcular la preeminencia, la figura 4 se concentra en dos de los índices posibles, el que resulta de dividir la población de la ciudad de México entre la segunda más poblada del país en el año 2000 (Guadalajara), y el que se obtiene al dividir la población de la ciudad de México por la suma de las nueve siguientes ciudades más populosas en el año 2000 (Guadalajara, Monterrey, Puebla, Toluca, León, Tijuana, Ciudad Juárez, Torreón y San Luis Potosí).

En la comparación con Guadalajara, la ciudad de México es en todo el siglo por lo menos tres veces más grande (el mínimo es 1900, 3.42 veces mayor), y casi siempre es cuatro o más veces mayor. El pico de diferencia se da en 1950, año en que la capital llega a ser 7.16 veces más poblada que la segunda ciudad del país. En conjunto, en la franja comprendida entre 1930 y 1990, México es más de cinco veces mayor que Guadalajara. En el sistema de las 10 principales ciudades, la capital sólo estuvo poblada

FIGURA 4. *Índices de primacía de la ciudad de México en un sistema urbano de dos ciudades y en un sistema de 10 ciudades*



menos que la suma del resto de las otras nueves ciudades en 1900 y en 1910 (con 0.85 y 0.97 de primacía). A partir de ahí, la ciudad de México es siempre mayor que las otras nueve juntas. El pico de diferencias aparece también en 1950, en que México es 1.73 veces mayor que todas las demás. En buena parte del medio siglo, en el periodo comprendido entre 1940 y 1980, la ciudad de México es siempre 1.5 veces o más, más grande que las otras nueve ciudades. En ambos índices el final del siglo depara una relativa disminución del predominio urbano de la ciudad de México, aunque sigue siendo absolutamente dominante: 4.89 veces mayor que Guadalajara, 1.13 veces más poblada que todas las demás juntas en el año 2000.

Desde luego, estas desiguales proporciones demográficas no pueden trasladarse sin más a los hechos sociolingüísticos. Los estudios más recientes dejan entrever que muchos núcleos urbanos están siguiendo caminos lingüísticos relativamente autónomos, y lo llamativo de esas trayectorias no se ve afectado sólo por el tamaño de la comunidad o por la distancia lineal con respecto a la ciudad de México. Es notorio, por otra parte, que el peso de la ciudad de México, en términos cualitativos y cuantitativos, llega a sentirse en cualquier rincón de la República, y es probable que cualquier estudio lingüístico urbano tenga que considerar entre las variables puestas en juego la mayor o menor relación del núcleo estudiado con respecto a la capital del país.

El lingüista, desde luego, se ve en la obligación de tomar decisiones que afectan a los hechos sociodemográficos propios de las ciudades en que trabaja, en términos de la extensión temporal y geográfica abarcada, las generaciones tomadas en cuenta, el conjunto de divisiones sociales asumidas, en suma, para la determinación del carácter de las comunidades de habla.

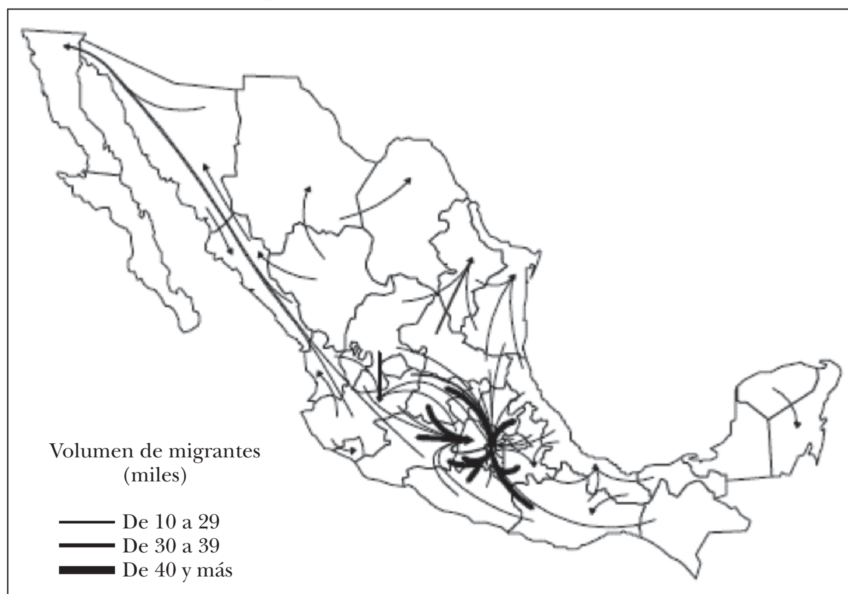
Migración y desigualdad social

La clave del crecimiento de las ciudades en el siglo XX se encuentra, en buena medida, en el traslado de ingentes masas campesinas al entorno urbano. Esta fuente esencial de transformaciones es uno de los objetos de estudio más genuinos para el trabajo lingüístico, tanto por su carácter medular en la transformación social y cultural de un país, como por el verdadero laboratorio de dialectos y de lenguas a que dan pie los contactos lingüísticos entre los inmigrantes y las personas asentadas por tiempo más prolongado en las ciudades. Se hablará un poco más adelante de esta cuestión con cierto detalle.

En México, entre 1930 y comienzos de los años setenta, los desplazamientos internos permanentes encaminaron grandes masas de población del campo a las ciudades, en particular hacia las de México, Guadalajara y Monterrey, en coincidencia con la llamada etapa de desarrollo estabilizador (1940-1970), que promovió la centralización económica. Las entidades expulsoras, las menos desarrolladas económicamente, eran en especial Zacatecas, Michoacán, San Luis Potosí, Durango, Hidalgo, Tlaxcala, Oaxaca, Guanajuato y Guerrero, mientras que entre las receptoras destacaban el Distrito Federal, el Estado de México, Nuevo León y Baja California (Conapo 2002, p. 43). El mapa de la figura 5, referido al periodo 1965-1970, es representativo de esta primera etapa migratoria.

Como puede observarse, la principal concentración tiene lugar, precisamente, en el centro del país. En términos lingüísticos, cabe observar que la masa principal de inmigrantes que se dirigieron a la ciudad de México procedía, en particular, de áreas contiguas y no muy diferenciadas dialectalmente, por lo menos en lo que se refiere al español hablado en ellas; en el periodo comprendido entre 1959 y 1970, 90% de los inmigrantes llegados al área capitalina procedían de las áreas circundantes a la zona metropolitana (Stern 1983, p. 145). Estos hablantes, muchos de ellos migrantes por motivos laborales, tendieron a ocupar las capas sociales y lingüísticas inferiores del entorno capitalino. Dado el origen rural o semirrural de muchos de ellos, puede pensarse que el componente lingüístico puesto en juego de manera predominante es, en definitiva, de índole social antes que geográfica.

Figura 5. *Principales corrientes migratorias interestatales, 1965-1970*



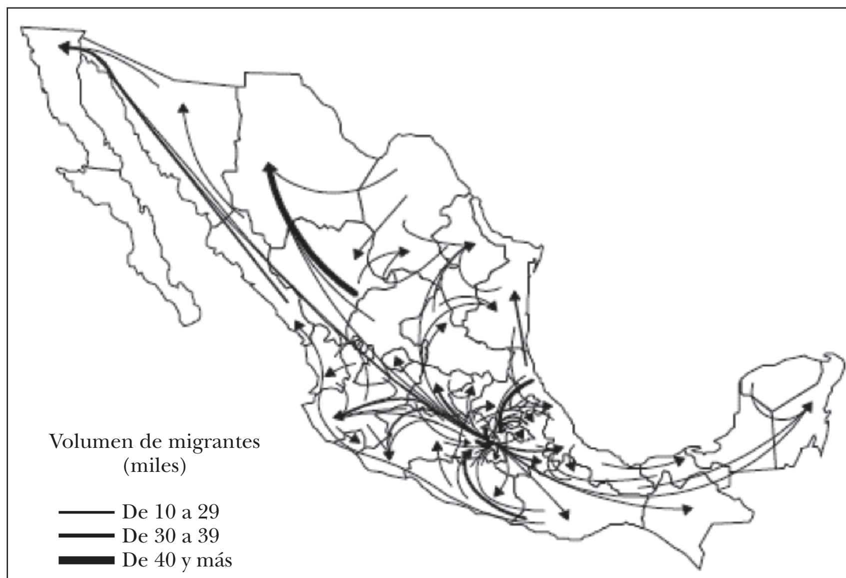
Fuente: Conapo 2002, p. 49.

En un segundo momento, sin embargo, la migración ha experimentado algunas reorientaciones. A partir de 1970 las grandes ciudades empiezan a ser menos atractivas, en parte por las dificultades para seguir absorbiendo la fuerza laboral y por el aumento en el costo de la vida, en parte por su mismo tamaño, que ha venido generando problemas de inseguridad y de contaminación:

> Entre las transformaciones de la dinámica migratoria de las últimas décadas sobresale la creciente intensidad de las migraciones permanentes de carácter urbano-urbano y metropolitano-urbano, así como la mayor complejidad del fenómeno debido al surgimiento de ciertas modalidades de flujos, como por ejemplo los que combinan los desplazamientos permanentes con los temporales y las migraciones internas con las internacionales (Conapo 2002, p. 43).

Este patrón más complejo, en el que habitantes de núcleos metropolitanos se han mudado a ciudades de tamaño medio, y en que un número apreciable de personas vive en un lugar y trabaja en otro, combinado con una migración amortiguada del campo a la ciudad (por seleccionarse de

FIGURA 6. *Principales corrientes migratorias interestatales, 1985-1990*



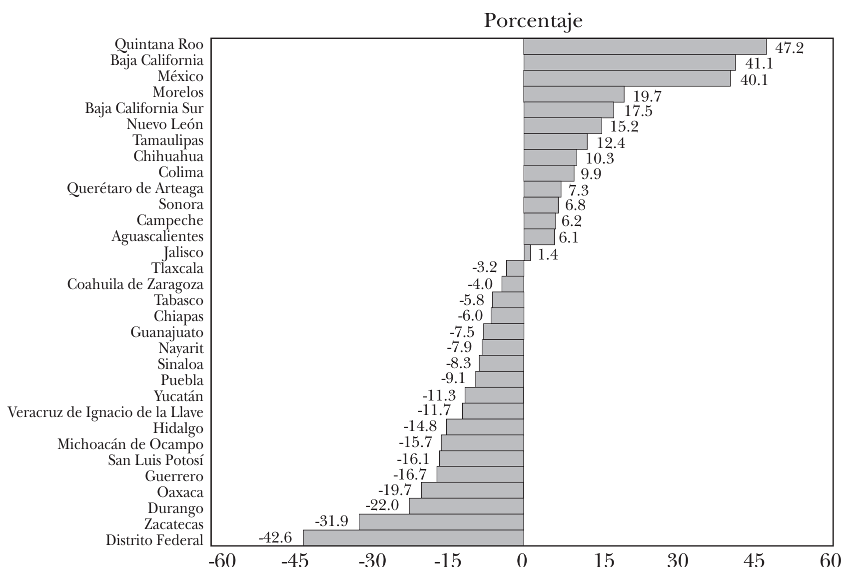
Fuente: Conapo 2002, p. 49.

manera más intensa la emigración hacia los Estados Unidos), es el que permite atisbar la figura 6.

Los flujos migratorios se han diversificado y, aunque ciertas áreas continúan siendo atractivas como lugar de destino, no tienen la prominencia que tuvieron en las décadas anteriores, como ocurre en líneas generales con el centro del país. Para el 2002, en el saldo entre inmigración y emigración, el Distrito Federal, Zacatecas, Durango y Oaxaca son las entidades con mayor saldo negativo, lo que explica su bajo crecimiento o decrecimiento, mientras que Quintana Roo, Baja California, el Estado de México y Morelos son los que muestran mayores saldos positivos, y dentro de ellos sus ciudades en particular (figura 7).

De todos modos, la inmigración acumulada para el 2002 confirma las tendencias generales del siglo, pues para ese año, 18.2% de los 102 millones de habitantes del país habían emigrado a otra entidad, y 52.7% del total de migrantes residía en el Estado de México, el Distrito Federal y Baja California. Dentro de la zona metropolitana de la ciudad de México ha habido en los últimos años diferencias muy marcadas entre el Distrito

Figura 7. *Saldo neto migratorio según lugar de nacimiento como porcentaje de la población total residente*



Fuente: INEGI 2004, p. 11.

Federal —con 0.91% de crecimiento en el periodo 1970-1990— y la zona conurbada del Estado de México —5.96% en el mismo periodo y cuatro millones de inmigrantes al final de esa veintena, buena parte de ellos concentrados en el área urbana metropolitana— (Negrete, Graizbord y Ruiz 1993; INEGI 1993, p. 2); la tendencia al descenso en la recepción de migrantes, pues, ha afectado ante todo al Distrito Federal. El papel de los migrantes es muy importante a la hora de planear y llevar a cabo estudios sociolingüísticos de comunidades urbanas. En algunos casos forman grupos tan numerosos que se hace difícil simplemente no tomarlos en cuenta[5], aspecto en el que la perspectiva sociolingüística difiere con bastante claridad de la dialectología urbana, que ha tendido a trabajar más

[5] Cuando se planeó el estudio sociolingüístico de la ciudad de México, teniendo a la vista los datos del Censo de 1990, la cuarta parte de los habitantes del Distrito Federal (24.8%, 2 046 064 personas) habían nacido fuera de él, pero más de la mitad de los residentes en la zona conurbada considerada del Estado de México (57.8%, 3 026 684) habían venido de otro lugar (Lastra y Martín Butragueño 2000, p. 21). Resultó obvio que era necesario trabajar con esa realidad.

bien con las personas naturales de un lugar, exigiendo incluso una permanencia por generaciones en el área. El patrón típico es que las diferencias dialectales desaparezcan casi por completo en la segunda generación en el caso de hablantes monolingües. Cuando se trata de hablantes con otra lengua nativa, el proceso de desplazamiento suele llevar tres generaciones. El estudio de estos procesos de contacto es sumamente iluminador para entender en vivo los procesos de cambio lingüístico que experimentan las lenguas y las formas en que los hablantes los llevan a cabo.

Mientras los inmigrantes se incorporan a la ciudad receptora surgen multitud de conflictos, sobre todo entre los grupos en situación más precaria. La idea de 'conflicto' significa cosas diferentes en marcos diferentes, compatibles quizá sólo en sentido intrascendente[6]. Hay conflicto porque hay marginalidad; éste ha sido uno de los grandes problemas de la sociología latinoamericana, pero se ha estudiado poco como forma de conducta social (Lezama 1993, pp. 347-356). Trabajos como los de Lewis (*cf.* 1961) sobre la cultura de la pobreza en la sociedad, el barrio, la familia y el individuo fueron luego criticados con severidad, aunque retomados por Touraine en un marco más amplio (*cf.* 1977, 1989). La polémica básica es si los marginados forman una comunidad con valores diferentes a la sociedad en general —y trasládese el razonamiento también a los hechos lingüísticos—. Viven en zonas determinadas, su reivindicación fundamental es el espacio antes que la producción, solicitan asistencia más que derechos, están fuertemente identificados con los barrios y desconfían de las instituciones. Si se acepta como definición de marginalidad la falta de correspondencia entre los derechos sociales y el goce de los mismos (Sigal 1981), no es difícil ver el problema desde la dimensión del bilingüismo y el mantenimiento de las lenguas nativas. Dada la significativa correlación demográfica entre inmigración y marginación, los hechos dialectales y lingüísticos son una parte más del conflicto que surge entre los valores tradicionales y los nuevos valores urbanos. Si se quiere ofrecer un perfil sociolingüístico realista de una ciudad, éstos son aspectos que no pueden esquivarse.

La ciudad lingüística mexicana

Desde el punto de vista lingüístico, buena parte de las ciudades mexicanas son universos muy poco conocidos. El capítulo comenzaba precisamente haciendo referencia a que hoy día tenemos un relativo conocimiento de

[6] Para este párrafo, véase el trabajo citado en la nota anterior (pp. 18-22).

sólo un puñado de áreas urbanas. Pensando en la tabla 8, en que se repasaba la lista de las ciudades grandes y medianas en el año 2000, difícilmente podría citarse un solo trabajo lingüístico en que se describan algunos hechos de la realidad local para la mayor parte de los lugares. La gran excepción es, desde luego, el *Atlas lingüístico de México*, que ofrece una cantidad enorme de materiales de interés sociolingüístico. Si se confronta la lista de puntos de encuesta del *Atlas* con los núcleos poblacionales que en 1970 tenían más de 15 000 habitantes y por tanto categoría urbana (cf. Garza 2003, pp. cuadro A-2), la lista resultante es la que se presenta en la tabla 9, de más a menos población:

TABLA 9. *Entidades urbanas en 1970 estudiadas en el Atlas lingüístico de México*

Más de 500 000 habitantes (ciudades grandes)
Distrito Federal, Guadalajara (Jal.), Monterrey (N.L.), Puebla (Pue.)
Más de 50 000 (ciudades medianas)
León (Gto.), Torreón (Coah.), Tampico (Tamps.), San Luis Potosí (S.L.P.), Tijuana (B.C.), Chihuahua (Chih.), Mérida (Yuc.), Veracruz (Ver.), Orizaba (Ver.), Aguascalientes (Ags.), Hermosillo (Son.), Culiacán (Sin.), Saltillo (Coah.), Morelia (Mich.), Durango (Dgo.), Toluca (Edo. de Méx.), Nuevo Laredo (Tamps.), Cuernava (Mor.), Jalapa (Ver.), Mazatlán (Sin.), Irapuato (Gto.), Córdoba (Ver.), Ciudad Obregón (Son.), Querétaro (Qro.), Villa Hermosa (Tab.), Oaxaca (Oax.), Tepic (Nay.), Ciudad Victoria (Tamps.), Pachuca (Hgo.), Uruapan (Mich.), Monclova (Coah.), Minatitlán (Ver.), Colima (Col.), Campeche (Camp.), Los Mochis (Sin.), Tuxtla Gutiérrez (Chis.), Tapachula (Chis.), Zamora (Mich.), Guaymas (Son.), Delicias (Chih.), Ciudad Mante (Tamps.), Zacatecas (Zac.)
Más de 15 000 (ciudades pequeñas)
Ciudad Valles (S.L.P.), Tehuacán (Pue.), La Paz (B.C.S.), Iguala (Gro.), Apatzingán (Mich.), Fresnillo (Zac.), Navojoa (Son.), Zitácuaro (Mich.), Guanajuato (Gto.), Chilpancingo (Gro.), Ocotlán (Jal.), Ciudad del Carmen (Camp.), Tuxpan (Ver.), Lagos de Moreno (Jal.), Zacapu (Mich.), Juchitán (Oax.), Tepatitlán de Morelos (Jal.), Matehuala (S.L.P.), Papantla (Ver.), San Cristóbal de las Casas (Chis.), Linares (N.L.), San Andrés Tuxtla (Ver.), Teziutlán (Pue.), San Martín Texmelucan (Pue.), Chetumal (Q. Roo), Tlaxcala (Tlax.), Comitán (Chis.), Sabinas (Coah.), Tuxpan (Nay.), Múzquiz (Coah.), Parras (Coah.), Tizimín (Yuc.), Tuxtepec (Oax.), Ciudad Sabinas Hidalgo (N.L.), Guamúchil (Sin.), Huauchinango (Pue.), Rioverde (S.L.P.), Amecameca (Edo. de Méx.), Tehuantepec (Oax.), Tonalá (Chis.), San Juan del Río (Qro.)

Es decir, que de 174 ciudades presentes en el sistema urbano de México en 1970, 87 están representadas en el *Atlas*. Puede matizarse que es posible que buena parte de los materiales dialectales hayan sido recogidos en lugares de los municipios diferentes a las cabeceras propiamente dichas, pero de todas formas se trata de datos de interés fundamental para establecer la personalidad sociolingüística del país en un momento dado, y para disponer de fuentes en tiempo real de consulta indispensable en el estudio de cualquiera de estas localidades. Se consideraban en el *Atlas* las cuatro ciudades grandes que existían, con más de 500 000 habitantes; la inmensa mayoría de las medianas, de entre 50 000 y 500 000, pues se levantaron datos en 42 de los 55 municipios posibles; y una proporción respetable de las pequeñas, de entre 15 000 y 50 000 pobladores, dado que se incluyeron 41 núcleos de los 115 efectivos en el momento. Muchos aspectos sociolingüísticos presentes en estos materiales en principio geolingüísticos merecerán ser analizados con detalle, pues se recogen materiales de varios informantes en cada localidad, atendiendo a la variación por edad, sexo y nivel de instrucción:

> Debe resaltarse, como innovación del proyecto [del *Atlas*], el número de informantes a los que se aplicó [el cuestionario], nunca inferior a tres por localidad[7], de diferente nivel sociocultural, edad y sexo, lo que permitió obtener informaciones no sólo dialectales, sino también sociolingüísticas. Parece claro que la interrelación de *normas* —culta, media, popular, masculina, femenina, de los ancianos, adultos, jóvenes, mujeres, hombres— es realmente la que conforma la *norma* de una localidad, cuyo conocimiento puede obtenerse de manera más confiable por medio de varios sujetos y no de uno solo (Moreno de Alba 1994, pp. 21-22).

Por supuesto, el propósito del *Atlas* de ofrecer una visión general del estado de la lengua en un momento dado hace imposible profundizar en las características de cada uno de los puntos individuales, pero aun contando con el valor esencialmente espacial de cualquier trabajo geolingüístico, los mapas dialectológicos mexicanos ofrecen mucha más información sociolingüística de la que suele ser habitual en este tipo de obras.

El apartado que se desarrolla ahora es, en buena medida, un catálogo de los problemas que es necesario considerar con detenimiento para poder planear estudios sociolingüísticos que respondan a algunas de las cuestiones más urgentes. Se procurará ilustrar cada aspecto, en la medida

[7] Tres, y en las capitales cuatro, cuestionarios y cuatro grabaciones de conversaciones libres (*id.*).

de lo posible, con la información disponible en este momento. Es verdad, por otra parte, que hará falta una generación entera de sociolingüistas urbanos para poder sentar las bases del conocimiento que ahora nos está faltando en buena medida, por lo menos en cuanto a la estructura lingüística general de los núcleos poblacionales. No deja de ser también cierto que para algunos problemas lingüísticos muy específicos, sin embargo y como se verá más adelante, disponemos cada vez de información más precisa.

Varias de las grandes cuestiones tienen que ver con los principales rasgos sociales y demográficos de las ciudades mexicanas: el crecimiento desmedido de algunas de ellas, la falta de integración de los recién llegados, la presencia de cinturones y de cuñas de pobreza, el contacto entre lenguas y entre variedades dialectales más o menos diferenciadas, así como las grandes desigualdades sociales y educativas, que sugieren aproximaciones sociolingüísticas asentadas en una visión conflictiva de la realidad. Otros aspectos, en cambio, aunque son fundamento de diferencias entre personas y entre grupos, son comunes a muchas otras sociedades. Se trata de las diferencias asociadas a la edad y al sexo (o género o papel sexual), a la presencia de líderes lingüísticos que encabezan los patrones de variación y cambio, a la constitución de estructuras intermedias como redes sociales y asociaciones gremiales. Toda esta diferenciación, sin embargo, encuentra cauces de consenso a través de una cierta comunidad de actitudes y creencias lingüísticas, a la manera en que lo planteaba la sociolingüística clásica. Mal se podría hablar de comunidades de habla, en definitiva, si no hubiera muchas razones para defender la existencia de intereses lingüísticos compartidos.

Centro y periferia

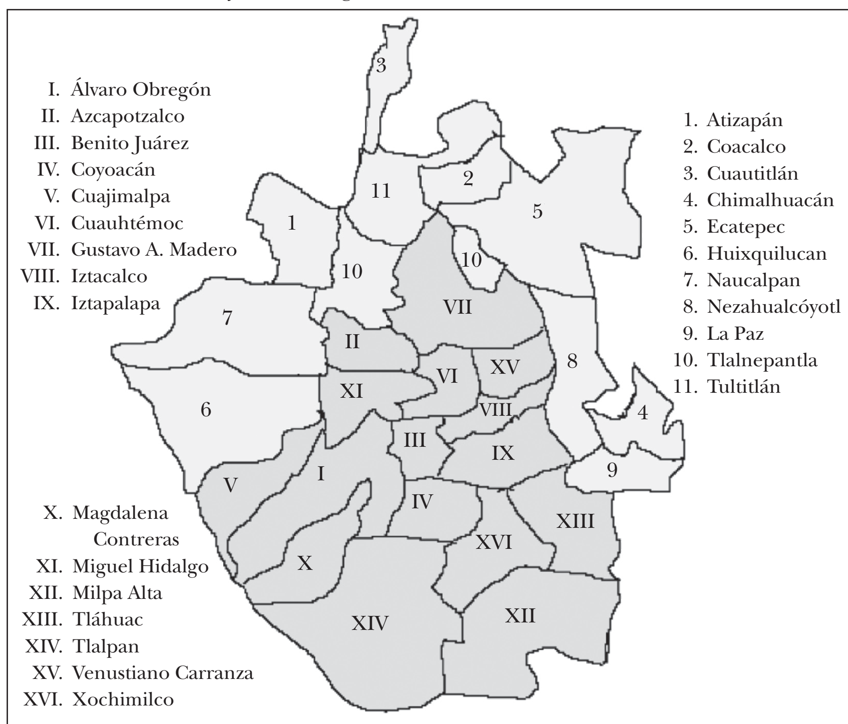
Uno de los objetivos medulares a la hora de considerar sociolingüísticamente una ciudad es establecer su carácter como comunidad de habla, en términos de si realmente existe una correspondencia total entre los aspectos urbanos y los lingüísticos o si, más bien, la ciudad se incorpora a una comunidad de habla mayor o, por el contrario, está en realidad formada por una serie de comunidades de habla más pequeñas y más o menos distantes entre sí. En parte, esta determinación será uno de los principales frutos que hayan de obtenerse al final de una investigación lingüística detallada; en parte, claro está, va surgiendo de la serie de expectativas que un equipo de investigación tiene al comenzar su trabajo, presunciones que sin duda influyen en la forma en que se planea el levantamiento de datos. En este sentido, la primera de las decisiones metodológicas que hay que tomar, y no la más fácil, a decir verdad, es acotar el área urbana sobre

la que se va a trabajar. La dificultad surge, entre otras razones, por la inestable relación entre el centro o núcleo tradicional y la periferia de las ciudades. Si el primero es relativamente fácil de determinar, la segunda está dotada de una continua movilidad, en la medida en que algunas de sus secciones se van incorporando a la estructura básica de la ciudad, y en que nuevas secciones aún más lejanas prosiguen la expansión de la mancha urbana. Por supuesto, no se trata sólo de un problema urbano, sino también cultural, medido en suma por el hecho de que las personas se adscriban a una renovada vida comunitaria o no. El caso del estudio sociolingüístico de la ciudad de México podría servir para ilustrar la cuestión.

La zona metropolitana de la ciudad de México incluye en la actualidad las 16 delegaciones políticas en que se divide el Distrito Federal, más una larga serie de municipios conurbados pertenecientes al Estado de México, que se han ido considerando progresivamente incluidos en la zona a lo largo de varias décadas de la segunda mitad del siglo XX. Considerando que se trataba de un problema cultural y de relaciones sociales grupales y cara a cara, antes que una cuestión sólo urbana o administrativa, en el proyecto para el estudio sociolingüístico de la ciudad se tomó la decisión de considerar sólo municipios conurbados cuya vinculación con la zona metropolitana datara de al menos una generación atrás. Razonando que el tiempo convencional para una generación son 25 o 30 años, y que el proyecto se estaba planeando a mediados de los años noventa, se tomó la decisión de tomar 1970 como umbral de incorporación de los municipios mexiquenses, lo que reducía la lista de entidades conurbadas pertinentes a 11, a saber: Atizapán de Zaragoza, Coacalco, Cuautitlán, Chimalhuacán, Ecatepec, Huixquilucan, Naucalpan, Nezahualcóyotl, La Paz, Tlalnepantla y Tultitlán, tal como se muestra en la figura 8.

La decisión, desde luego, sigue acarreando más de un problema. Uno de ellos es que la vinculación urbana de algunas áreas semirrurales del Distrito Federal es también discutible. Es el caso de Milpa Alta, XII en el mapa, o de pueblos aledaños todavía no absorbidos del todo por la mancha urbana. Informantes de los pueblos del Ajusco, en un área boscosa y montañosa de la delegación Tlalpan (XIV), por ejemplo, describiendo sus actividades, tal como se puede oír en las grabaciones correspondientes, hablan con claridad de *ir a México*, lo que parece señalar la conciencia de que viven en otro lugar. A fin de cuentas, la absorción citadina ya devoró otras áreas semirrurales, como ocurrió en su momento con Tláhuac (XIII) o con Xochimilco (XVI). Por otra parte, el levantamiento de datos no ha tomado como base de muestreo las distintas zonas geográficas de la ciudad, sino una serie de factores de índole social. Simplemente, el área definida marca la frontera dentro de la cual se ha venido trabajando con diferentes ha-

FIGURA 8. *Zonas de estudio pertinentes para el proyecto de variación y cambio lingüístico en la ciudad de México*



blantes. Con todo, sin pretender un reparto equitativo de informantes por áreas y mucho menos por cada una de las 27 entidades acotadas, se ha venido procurando la presencia de personas que residan en diferentes áreas de la ciudad, semirrurales y más urbanas, del centro y de la periferia, del Distrito Federal y del Estado de México, etc. Esto es importante, como se verá en un momento, porque existe una cierta correlación entre algunos rasgos sociales y su distribución en el entorno urbano examinado.

En el año 2000, vivían en la sección considerada de la ciudad de México 15 159 386 personas, según el XII Censo General de Población y Vivienda. De ellas, 8 605 239 residían en el Distrito Federal, y 6 554 239 en alguno de los 11 municipios conurbados, lo que da con mucho la mayor ciudad hispanoblante y una de las mayores ciudades lingüísticas del mundo. Las diferencias sociales son marcadas dentro del entorno. Por dar un ejemplo, la población económicamente activa (PEA) era en 1990 un poco más

del tercio de la población que vivía en la zona. Pues bien, 64.1% de esa población percibía menos de dos salarios mínimos, 26.2% de dos a cinco salarios mínimos, y sólo 9.7% más de cinco salarios mínimos. Si se toman las 27 entidades incluidas como zona marco para el estudio y se dividen en tres tercios, es interesante comparar la distribución del tercio en que se concentra más población que percibe menos de dos salarios mínimos con el tercio que concentra más población que gana más de cinco salarios, como puede verse en la parte izquierda de la figura 9.

Como puede advertirse, la ciudad, o la zona pertinente considerada, tiende a quedar dividida en oriente, con una menor concentración del ingreso, en líneas generales, y poniente, con mayor concentración. El mismo eje vertical, que divide el este y el oeste de la ciudad, surge al considerar la concentración del nivel de estudios, tal como se percibe en la parte derecha de la figura, atendiendo a la cantidad de personas con estudios superiores —más concentrados al poniente, menos al oriente—. El tipo de ocupación, según los sectores primario, secundario y terciario, en cambio, tiende a distribuirse según un eje horizontal que secciona la ciudad en norte y sur. Así, atendiendo de nuevo a la división de la lista de entidades en tres tercios, las áreas de mayor concentración por sectores son las que se muestran en la figura 10, de forma que las actividades primarias se aglutinan al sur y al poniente, las secundarias al norte y las terciarias al sur y en el centro.

Además de procurar atender a la realidad espacial, se han venido teniendo en cuenta diferentes factores sociales que han dado lugar a varios módulos de datos. Por una parte, existe un núcleo central de 108 informantes estratificados por edad (tres grupos), sexo y nivel de estudios (también tres grupos). Por otra parte, se han recogido grabaciones de inmigrantes, tanto del centro del país (Morelos, Oaxaca, Guerrero, interior de Veracruz, Puebla, Tlaxcala, Michoacán, Hidalgo, zonas no conurbadas del Estado de México, etc.), que son los que tienen mayor peso demográfico entre las personas foráneas, como de inmigrantes lejanos (sonorenses, yucatecos, veracruzanos de la costa). Un tercer módulo está formado por niños y jóvenes menores de veinte años y, por fin, un cuarto grupo está constituido por personas marginadas. Buena parte de los informantes, que superan ya los 300, se agrupan en unas veinte o veinticinco redes sociales; se han recogido numerosas encuestas individuales, cierto número de grabaciones con dos informantes, además de algunos materiales obtenidos a partir de la conversación grabada con grupos de tres o más hablantes.

De hecho, la realidad lingüística de una megalópolis es desbordante. Sin duda, éstas son sólo algunas de las dimensiones que convendría considerar para poder entender las complejas relaciones entre los núcleos

FIGURA 9. *Distribución espacial de la población en la zona considerada de la ciudad de México según el nivel de ingresos (izquierda) y de estudios (derecha)*

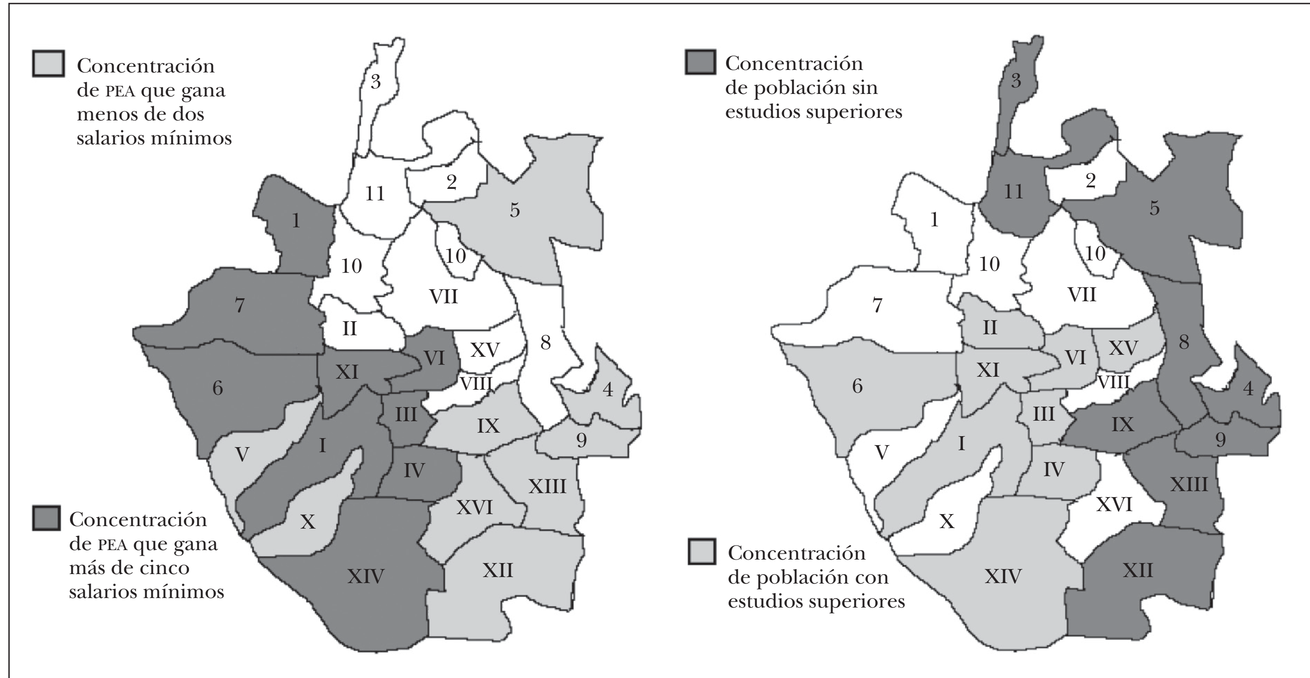
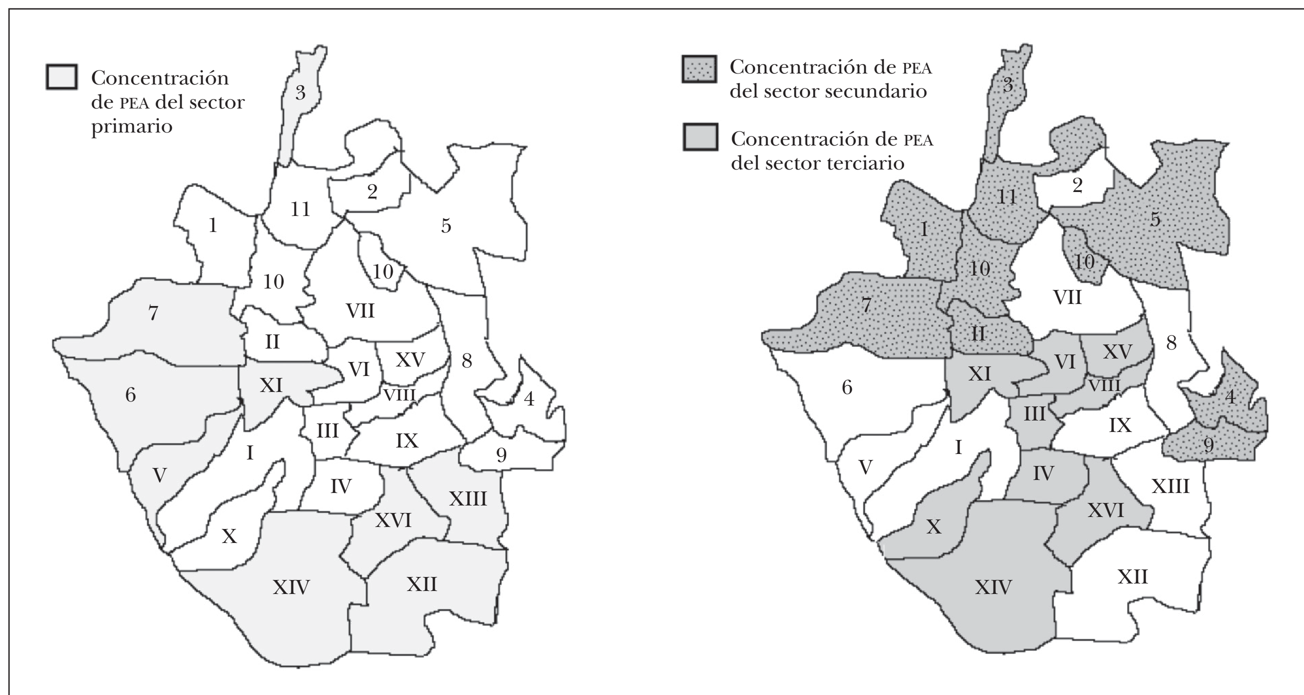


FIGURA 10. *Distribución espacial de la población en la zona considerada de la ciudad de México según el tipo de ocupación*



urbanos tradicionales y la compleja y mudable periferia que los rodea. Las ciudades, por un lado, tienen un papel irradiador que apenas empezamos a entender. La recepción de inmigrantes, por otro, en un proceso que en ciertas áreas tiende a estabilizarse, obliga a considerar el problema de la integración lingüística y dialectal de los recién llegados.

Contacto lingüístico y contacto dialectal

El carácter polar de las ciudades las convierte en focos de atracción para todo tipo de personas venidas de fuera. Por su propia naturaleza, las ciudades son el lugar donde los hablantes se encuentran y traban relaciones que más de una vez se saldan en conflictos específicos. Los contactos lingüísticos urbanos, que se producen ante todo debido a la presencia de inmigrantes, son excepcionalmente interesantes, con independencia del número relativamente grande o pequeño de personas que se vean involucrados en ellos. En términos sociolingüísticos, los grupos de recién llegados pueden formar a veces una nueva comunidad en la que sobrevivan, más o menos transformados, algunos de los rasgos antiguos, fruto y alimento de una nueva identidad. Otras veces, en cambio, los individuos no pueden integrarse en una comunidad reconstruida y las lenguas y los usos lingüísticos particulares se pierden irremisiblemente. El grado de integración en la comunidad mayor, y el aprendizaje de la nueva lengua y el nuevo dialecto es también variable, según una serie de factores, entre los que se encuentran la edad de llegada, el grado de escolarización en la lengua de partida y en la de llegada, el carácter del mercado lingüístico en que interactúa la persona —es decir, el papel del lenguaje en su trabajo—, la distancia entre las lenguas, etc. Ya se ha comentado que, por lo regular, la integración lingüística precisa de tres generaciones cuando se trata de hablantes de otra lengua, y de dos cuando se trata de miembros de otro dialecto. En términos puramente lingüísticos, el contacto entre lenguas y entre dialectos proporciona un sorprendente laboratorio en el que se ponen a prueba muchos de los conocimientos establecidos sobre variación y cambio lingüístico, pues los ritmos de modificación de los fenómenos lingüísticos pueden verse muy acelerados en las situaciones de contacto. Además, las soluciones están condicionadas por el nivel lingüístico de que se trate, pues los hechos son diferentes según se consideren los aspectos fónicos, morfosintácticos, léxico-semánticos o discursivos.

En las ciudades mexicanas pueden distinguirse varios tipos de contactos lingüísticos interesantes, algunos de ellos todavía muy poco estudiados. El más llamativo, desde luego, es la presencia de una pléyade de lenguas indígenas. En segundo término, está casi por considerarse el

papel de los hablantes de otras lenguas, occidentales —inglés, francés, alemán, italiano, portugués, entre otras— y no occidentales —chino, árabe, igualmente entre otras más—, en la constitución de las ciudades lingüísticas de México. En cuanto al contacto entre dialectos del español, es necesario distinguir entre los dialectos internos del país, que pueden estar próximos o alejados, lingüística y geográficamente, del dialecto de la ciudad receptora, y los dialectos de otros países hispanohablantes, entre los que destacan diferentes modalidades, en especial las argentinas, chilenas, cubanas, españolas, guatemaltecas y salvadoreñas.

Hablantes de lenguas indígenas

En cuanto a los hablantes de lenguas indígenas, existe una gran variedad de lenguas representadas en las ciudades de mayor tamaño (tabla 10).

La lectura de la tabla siguiente requiere de algunas precisiones. Como puede verse, se presentan los datos correspondientes a los municipios nucleares de las ciudades de más de un millón de habitantes en el año 2000. Los totales por zonas metropolitanas y el número de lenguas que superan el umbral de 500 hablantes por ciudad habrán de ser, entonces, mayores que los que se ofrecen aquí para los municipios[8]. Por otra parte, son conocidas las vaguedades de la información censal con respecto a las cuestiones lingüísticas[9]. El grado de bilingüismo, los nombres de las lenguas y otros aspectos suelen incluir muchas imprecisiones. La cantidad absoluta y relativa de casos en que no se registra el nombre de la lengua indígena hablada es en ocasiones muy grande: es la situación de 17 148 personas en el Distrito Federal, el 12.1% del total de los hablantes indígenas censados, o de Guadalajara, donde no se especifica la lengua para 2 523 de 6 603 personas (38.2%). Contando con estas fuertes limitaciones presentes en los datos, pueden realizarse algunas observaciones de carácter general.

La primera consideración que puede hacerse tiene que ver con las cifras relativamente pequeñas en la mayor parte de los casos, en comparación con la población absoluta de las ciudades de las que estos hablantes forman parte. El caso extremo lo constituyen los municipios de León y Torreón, por abajo de los 2 500 hablantes la primera y de los 1 000 la segunda; se trata, además, de hablantes dispersos, pues ningún subgrupo alcanza la cifra de los 500 hablantes. En un segundo estadio se hallan

[8] El número de 500 tomado ahora para resumir los datos es en sí mismo arbitrario. Puede encontrarse información más detallada en http://lef.colmex.mx.

[9] Véanse al respecto los comentarios de Cifuentes y Moctezuma en el apartado 3 de su trabajo de 2005.

Tabla 10. *Datos de hablantes de lengua indígena de más de 5 años en los municipios nucleares de las ciudades de más de un millón de habitantes; se mencionan sólo las lenguas representadas con más de 500 hablantes*

Distrito Federal		Puebla (Pue.) *(continúa)*	
Náhuatl	37450	Zapoteco	930
Otomí	17083	Otras y no especificado	1818
Mixteco	15968	Total municipal	41292
Zapoteco	14117	Total estatal	565509
Mazahua	9631		
Mazateco	8591	Toluca (Edo. Méx.)	
Totonaca	4782	Otomí	21323
Mixe	3463	Mazahua	1376
Chinanteco	2410	Otras y no especificado	914
Maya	1767	Total municipal	23613
Purépecha	1724	Total estatal	361972
Tlapaneco	1623		
Huasteco	914	León (Gto.)	
Triqui	671	Otras y no especificado	2425
Tzeltal	548	Total municipal	2425
Otras y no especificado	20968	Total estatal	10689
Total	141710		
		Tijuana (B.C.)	
Guadalajara (Jal.)		Mixteco	3614
Náhuatl	1494	Purépecha	1309
Purépecha	620	Náhuatl	1220
Mixteco	537	Zapoteco	877
Otras y no especificado	3952	Otras y no especificado	6882
Total municipal	6603	Total municipal	13902
Total estatal	39259	Total estatal	37685
Monterrey (N.L.)		Ciudad Juárez (Chih.)	
Náhuatl	3242	Tarahumara	2873
Huasteco	888	Náhuatl	731
Otomí	822	Mazahua	537
Otras y no especificado	1046	Otras y no especificado	2723
Total municipal	5998	Total municipal	6864
Total estatal	15446	Total estatal	84086
Puebla (Pue.)		Torreón (Coah.)	
Náhuatl	30166	Otras y no especificado	764
Totonaca	4475	Total municipal	764
Mazateco	2791	Total estatal	3032
Mixteco	1112		

Fuente: http://www.inegi.gob.mx [consultado en octubre de 2005].

ciudades en las que viven entre 5000 y 15000 hablantes indígenas. Entre ellas se encuentran Guadalajara, Monterrey y Ciudad Juárez, que rondan las tres la cifra de unos 6000 hablantes, y Tijuana, aunque con cantidades claramente superiores a las anteriores y cercanas a las 14000 personas. Por fin, los municipios de Puebla y de Toluca, y el Distrito Federal, presentan más de 20000 hablantes indígenas. Puebla y el Estado de México tienen grupos indígenas de consideración, y los municipios capitales ostentan un porcentaje llamativo respecto a la población estatal: 7.3 y 6.5%, respectivamente. El Distrito Federal, por su parte, es la entidad urbana del grupo con un mayor número absoluto de hablantes indígenas, más de tres veces mayor al segundo más grande, que es Puebla; muestra también la mayor cantidad de lenguas representadas, tanto entre las que pasan de 500 hablantes, que se anotaron en la tabla anterior, como entre otras muchas dotadas de números menores. No es casual, desde luego, que estas tres entidades estén en el centro del país, y en diferentes grados de incorporación megalopolitana. Los nueve municipios nucleares, por otra parte, concentran sólo una parte relativamente pequeña de la población indígena, 243171 personas (apenas 4% de los 6044547 hablantes de más de 5 años registrados en el año 2000).

Una segunda consideración es la importancia de algunos subgrupos indígenas urbanos. Los hablantes de náhuatl superan el umbral de 500 en el Distrito Federal, Guadalajara, Monterrey, Puebla, Tijuana y Ciudad Juárez, es decir, en seis de las nueve ciudades más grandes del país, y forman la minoría de mayor tamaño en cuatro de esas ciudades, con cifras realmente llamativas, de entre 30000 y 40000 hablantes, en el Distrito Federal y en Puebla. Los otomíes están presentes con cantidades de importancia en Monterrey, con algo menos de 1000 representantes, y sobre todo en el Distrito Federal y en Toluca, donde el subgrupo anda alrededor de las 20000 personas. En el municipio de Toluca, de hecho, es la minoría de mayor importancia. Hay grupos llamativos de lengua mixteca en el Distrito Federal (casi 16000 hablantes), en Guadalajara, en Puebla y también en Tijuana, donde forman el grupo indígena de mayor tamaño. Hay elementos zapotecos de cierta consideración una vez más en el Distrito Federal, en Puebla y en Tijuana, y de mazahuas, de más a menos, en el Distrito Federal, Toluca y Ciudad Juárez. Puede decirse que con muy pocas excepciones, como el caso de los tarahumaras, presentes con cierta amplitud sólo en Ciudad Juárez, todos los subgrupos de importancia están siempre representados en la capital del país, con independencia de que lo estén también en otra ciudad. Tal ocurre con el purépecha (Distrito Federal, Guadalajara, Tijuana), el mazateco y el totonaca (Distrito Federal, Puebla) y el huasteco (Distrito Federal y Monterrey).

Un tercer aspecto llamativo en los datos básicos es el alto grado de bilingüismo presente en los hablantes de lenguas indígenas que viven en los municipios nucleares de las ciudades de mayor tamaño, a sabiendas de que éste es un indicador de interpretación muy delicada en la información censal. De hecho, el bilingüismo urbano está casi completamente generalizado. A nivel nacional, los datos del INEGI para bilingüismo de la población indígena ascienden a 83.1% de la población, más entre los hombres (87.4%) que entre las mujeres (78.8%). En el Distrito Federal, en cambio, 99.5% de los hablantes de lengua indígena hablan también el español, aunque se mantenga la tendencia del mayor monolingüismo entre las mujeres (0.7% son monolingües, frente 0.3% de los hombres). La tendencia es la misma en todos los otros lugares, con proporciones de bilingüismo que oscilan entre el 98.5% de Guadalajara y el 99.9% de algunos municipios. Se trata, desde luego, de una observación de carácter muy general, que puede incluir desde el bilingüe perfecto hasta el uso rudimentario de la segunda lengua. Pero, por otra parte, igual de limitada o deficiente es la información lingüística censal obtenida en el resto de entornos poblacionales. Es un hecho innegable, en definitiva, que hay un aumento notable del bilingüismo entre los hablantes de áreas urbanas. No podía ser de otra manera, en la medida en que las lenguas se hablan porque son útiles para las necesidades de sus hablantes (véanse los planteamientos del capítulo 1 de esta *Historia*).

Una cuarta cuestión de importancia relacionada con la situación urbana de las lenguas indígenas tiene que ver con los flujos migratorios y con la dispersión o concentración de subcomunidades o cuando menos de redes de hablantes que permitan, de alguna forma, la subsistencia social de la lengua de partida. Las cuatro entidades que recibieron más inmigrantes indígenas entre 1995 y el año 2000 fueron el Estado de México (16.1% de 201 171 personas), el Distrito Federal (13.5%), Sinaloa (13.3%) y Quintana Roo (7.4%). Buena parte de los flujos internos, por tanto, se concentran en la ciudad de México, pues considerando la suma de la recepción del Distrito Federal, y la parte que corresponda a la conurbación del Estado de México, es probable que uno de cada cuatro migrantes indígenas internos se dirijan o se hayan dirigido hacia la capital del país. Los flujos migratorios indígenas generales son, desde luego, mucho mayores; recuérdese en todo momento que buena parte de los movimientos migratorios se dirigen hacia los Estados Unidos. La población residente en los Estados Unidos nacida en México se ha duplicado prácticamente en la década de los noventa (ha pasado de 4 766 000 en 1990 a 8 527 000 en 2000), y una parte no despreciable de tal migración habla alguna lengua indomexicana. A la complejidad migratoria hay que

sumar el hecho de que en las riberas de algunas grandes ciudades queda población autóctona que habla lengua indígena, como ocurre en ciertas áreas rururbanas del sur de la ciudad de México, con pueblos originarios más o menos integrados en la esfera urbana megalopolitana.

En cuanto a la integración a la comunidad mayor y la subsistencia de comunidades originarias en el nuevo entorno, uno de los patrones tradicionales más extendidos consistía en una escasa integración de los inmigrantes originarios, orillados a los arrabales citadinos, en ocasiones agrupados en barriadas que reproducían parcialmente las estructuras del lugar de partida, y ocupados en oficios de baja capacitación (en especial en la construcción, los hombres, y en el servicio doméstico, las mujeres), y con una mayor integración y un cierto ascenso social por parte de los hijos de los inmigrantes, pero con una pérdida bastante mayor del sentido comunitario y de la lengua tradicional. Las cosas, sin embargo, pueden estar variando, en la medida en que asistimos a un cambio progresivo en las actitudes y en los modos de vida. En la ciudad de México existe ya una Asamblea de Migrantes Indígenas, en la que participan más de 15 organizaciones particulares y se canalizan cierto número de esfuerzos vinculados a aspectos sociales y culturales, entre los que se encuentran, desde luego, las cuestiones lingüísticas[10]. Es pronto todavía para evaluar este tipo de esfuerzos, pero sin duda van a empezar a tener un papel importante en los desarrollos futuros de la situación sociolingüística urbana.

Diferentes investigaciones van revelando una imagen muy matizada de las dimensiones del contacto sociolingüístico y de los grados de pervivencia de las comunidades de inmigrantes indígenas[11]. Parte de los hechos pasan por los procesos mismos de adquisición lingüística. Cuando los niños miembros de grupos otomíes inmigrantes en Guadalajara desarrollan el lenguaje, durante el proceso de interacción con el entorno inmediato, lo que escuchan de sus madres es en buena medida otomí, pero la lengua de socialización con los demás niños tiende a ser el español. Desde ese momento mismo se produce una especialización lingüística, con el otomí volcado hacia la dimensión afectiva y el español hacia los intercambios comunicativos más generales. Las actitudes hacia las lenguas sufren al tiempo la presión de la sociedad mayor, pues el otomí carece de prestigio y es menospreciado, pero mantiene su carga íntima y doméstica. Los niños de más edad comprenden las dos lenguas, pero al tiempo que han adquirido sus estructuras se han

[10] Véase al respecto el sitio http://www.indigenasdf.org.mx/ [consultado en diciembre de 2007].

[11] Es necesario tener presente en este contexto los estudios ya clásicos de Lourdes Arizpe (*cf.* 1979).

instalado también en el conflicto lingüístico (Martínez Casas y Alcaraz Romero 2003, pp. 590-599). También son los otomíes un grupo llamativo en la ciudad de México. El trabajo con redes densas de inmigrantes otomíes procedentes de San Marcos Tlazalpan (Estado de México) y de Santiago Mexquititlán (Querétaro) muestra que la mayor parte de los miembros de la primera y la segunda generación aprendió el español en la ciudad, pero la tercera generación lo aprendió también en el seno familiar, es decir, también dentro de su propia comunidad. El otomí es esencialmente de uso doméstico, donde compite con el español: la selección depende ante todo de la persona con quien se esté hablando, pues los hablantes de más edad tienen poco dominio del español. Como en otros casos, las personas de edad intermedia prefieren que sus hijos aprendan a hablar en español para evitar la discriminación. En conjunto, el retrato muestra un acelerado proceso de desplazamiento en el contexto capitalino (Guerrero Galván 2003). Precisamente, puede verse parte del problema por medio del contraste entre las redes densas y difusas en que participan los inmigrantes indígenas, como observaban Cifuentes y Pellicer (1987) a propósito de grupos mazahuas (procedentes de Rancho San Bartolo y Pueblo Nuevo, en la frontera de Michoacán y el Estado de México), otomíes (de Santiago Mexquititlán) y zapotecos (de Yalalag, Oaxaca) en la ciudad de México, de modo que la relación densa se da "con parientes y amigos pertenecientes a su mismo grupo étnico —comunidad o región—, y se sostiene a partir de las relaciones recíprocas con el pueblo, salvo en casos relativamente aislados" (p. 26). La segunda red, más abierta, tiene que ver con la inserción en el mercado laboral urbano y el uso de los servicios públicos. Es importante señalar que "no se trata ni de un proceso de adquisición de una lengua extranjera ni del primer encuentro con el grupo lingüístico mayoritario" (*id.*). Es decir, en ese sentido, el entorno urbano amplía una situación que ya se venía dando, y en sí mismo no tiene por qué suponer siempre un desplazamiento lingüístico. De hecho, pueden existir buenas razones para el mantenimiento, en la medida en que la lengua indígena sirva como elemento de identificación y cohesión, tenga carácter de marcador social, y de que el español usado por los indígenas sea estigmatizado por los hispanohablantes. Las mujeres mazahuas estudiadas estaban familiarizadas con el español antes de llegar a la ciudad de México, mientras que en la época migratoria pertinente, los años sesenta, el bilingüismo no estaba generalizado en Santiago Mexquititlán. En cuanto a los hombres y mujeres zapotecos considerados, aunque hasta los años cincuenta era operativo en Yalalag un bilingüismo zapoteco-mixe y zapoteco-chinanteco, para los ochenta el bilingüismo zapoteco-español era ya dominante en la comunidad de origen. Dado que las condiciones sociales y lingüísticas de partida son diferentes, también lo son las de la inserción

en el lugar de llegada. En general, las lenguas subsisten mientras lo hace de algún modo la comunidad de origen —lo que implica compartir lugares de trabajo o de residencia, la existencia de matrimonios endogámicos, el mantenimiento de lazos laborales y culturales con el lugar de origen, etc.—. Aun así, existía tendencia ya en los años ochenta a que los menores de 18 años perdieran la lengua de sus mayores (p. 30). Se producían también, por otra parte, movimientos de lealtad promovidos por grupos alfabetizados urbanos, como el surgido alrededor del Grupo Cultural de la Asociación Yalalteca de México[12].

Muchas de las consideraciones anteriores se mantienen para el tramo de ciudades que aparece en la tabla 11.

TABLA 11. *Población que habla lengua indígena en ciudades de 500 000 a 1 000 000 de habitantes en el año 2000; se mencionan sólo las lenguas representadas con más de 500 hablantes*

San Luis Potosí (S.L.P.)	
Huasteco	1 069
Náhuatl	1 985
Otras y no especificado	664
Total municipal	3 718
Total estatal	235 253
Mérida (Yuc.)	
Maya	90 923
Otras y no especificado	1 542
Total municipal	92 465
Total estatal	549 532
Querétaro (Qro.)	
Otomí	1 699
Náhuatl	737
Otras y no especificado	1 291
Total municipal	3 727
Total estatal	25 269
Mexicali (B.C.)	
Mixteco	539
Otras y no especificado	4 978
Total municipal	5 517
Total estatal	37 685
Culiacán (Sin.)	
Mixteco	5 410
Náhuatl	1 794
Tlapaneco	1 489
Zapoteco	1 346
Otras y no especificado	3 042
Total municipal	13 081
Total estatal	49 744
Aguascalientes (Ags.)	
Otras y no especificado	1 006
Total municipal	1 006
Total estatal	1 244
Acapulco (Gro.)	
Náhuatl	3 805
Mixteco	3 100
Tlapaneco	1 310
Amuzgo	1 173
Otras y no especificado	881
Total municipal	10 269
Total estatal	367 110

[12] Sobre el caso del bilingüismo español-mazahua, es fundamental considerar la serie de trabajos que Pellicer ha venido dedicando al problema. Véanse, entre otros, las contribuciones de 1992, 1994, 2001 y 2005.

Tabla 11. (conclusión)

Chihuahua (Chih.)	
Tarahumara	4 625
Otras y no especificado	934
Total municipal	5 559
Total estatal	84 086
Cuernavaca (Morelos)	
Náhuatl	2 139
Otras y no especificado	2 329
Total municipal	4 468
Total estatal	30 896
Tampico (Tamps.)	
Huasteco	769
Náhuatl	1 842
Otras y no especificado	311
Total municipal	2 922
Total estatal	17 119
Saltillo (Coah.)	
Otras y no especificado	878
Total municipal	878
Total estatal	3 032
Morelia (Mich.)	
Purépecha	2 430
Otras y no especificado	871
Total municipal	3 301
Total estatal	121 849
Coatzacoalcos (Ver.)	
Zapoteco	3 574
Náhuatl	1 281
Mixe	501
Otras y no especificado	2 263
Total municipal	7 619
Total estatal	633 372
Hermosillo (Son.)	
Mixteco	790
Náhuatl	606
Mayo	573
Otras y no especificado	4 040
Total municipal	6 009
Total estatal	55 694
Veracruz (Ver.)	
Náhuatl	2 233
Zapoteco	937
Otras y no especificado	1 429
Total municipal	4 599
Total estatal	633 372
Reynosa (Tamps.)	
Náhuatl	1 080
Totonaca	617
Otras y no especificado	1 017
Total municipal	2 714
Total estatal	17 118
Tuxtla Gutiérrez (Chis.)	
Tzotzil	3 899
Tzeltal	2 929
Zapoteco	705
Zoque	682
Chol	609
Otras y no especificado	474
Total municipal	9 298
Total estatal	809 592
Villahermosa (Tab.)	
Chontal	13 206
Chol	1 160
Otras y no especificado	4 710
Total municipal	19 076
Total estatal	62 027
Celaya (Gto.)	
Otras y no especificado	1 124
Total municipal	1 124
Total estatal	10 689

Fuente: http://www.inegi.gob.mx [consultado en octubre de 2005].

Bastantes de los comentarios que pueden hacerse sobre las 19 ciudades grandes que se encuentran entre el medio millón y el millón de habitantes son parecidos a los pertinentes para las nueve ciudades de más de un millón. En términos puramente cuantitativos, los hablantes de lenguas indígenas constituyen por lo general pequeñas minorías dentro de las ciudades en que viven. Desde luego, en la mayor parte de los enclaves, proyectos de minorías lingüísticas serían muy iluminadores para poder entender la relación entre las subcomunidades y la comunidad mayor. Los totales municipales de lengua indígena son bastante bajos —menos de 5 000 personas— en San Luis Potosí, Querétaro, Aguascalientes, Cuernavaca, Tampico, Saltillo, Morelia, Veracruz, Reynosa y Celaya. Las cifras se hacen más llamativas en Mexicali, Culiacán, Acapulco, Chihuahua, Coatzacoalcos, Hermosillo, Tuxtla Gutiérrez y Villahermosa, con cantidades que oscilan entre 5 000 y 20 000 personas.

Hay que señalar en seguida que el caso de Mérida es diferente, pues es la única ciudad grande de México con una proporción tan marcada de hablantes de lengua indígena, hablantes además casi todos ellos de maya. Dadas las proporciones, se requiere aplicar técnicas propias de la sociolingüística urbana que aborden como uno de los problemas centrales el papel del bilingüismo. El tamaño de la ciudad, su importancia regional y las características lingüísticas de su población, con más de 90 000 hablantes de maya en el municipio de Mérida, la convierten en una de las más interesantes del país. No existe ninguna concentración proporcionalmente tan grande de ningún subgrupo indígena en un área urbana de gran tamaño, a pesar de que algunas lenguas están llamativamente representadas en diferentes ciudades. Es el caso del náhuatl, presente con más de 500 hablantes en los municipios de San Luis Potosí, Querétaro, Culiacán, Acapulco, Cuernavaca, Tampico, Coatzacoalcos, Hermosillo, Veracruz y Reynosa.

Buena parte de esta presencia indígena en las ciudades se debe a los movimientos migratorios que han conducido a los hablantes fuera de sus áreas tradicionales, dando lugar a una presencia heterogénea en ciertos núcleos (*cf.* Cifuentes y Moctezuma 2005, apartado 4). De hecho, los mayores crecimientos de hablantes indígenas en las décadas comprendidas entre 1970 y 2000 se dieron en los estados que atraen una proporción considerable de trabajadores inmigrantes. Las faenas agrícolas, junto a la proximidad de la frontera estadounidense, aumentaron los flujos de migración hacia Baja California Sur y Norte, Sonora, Sinaloa, Nuevo León y Tamaulipas, estados que, junto con Colima y Jalisco, han mostrado un crecimiento de más del 600% en el número de hablantes de lengua indígena, fenómeno asociado en tales áreas precisamente a un creciente bilin-

güismo[13]. En todo caso, la migración hacia centros urbanos relativamente cercanos, que origina la presencia de lenguas indígenas fuera de sus áreas tradicionales, suele dar lugar a asentamientos permanentes, frente a la migración hacia el norte del país, de carácter más temporal (Cifuentes y Moctezuma 2005, apartados 4.1 y 5.1).

Desde luego, la investigación acerca de la presencia de las lenguas indígenas en diferentes entornos urbanos va mucho más allá de la consideración de las ciudades de mayor tamaño. La valoración del problema excede las posibilidades de un capítulo de carácter panorámico, pues sería necesario, para empezar, considerar la proporción indígena en los municipios en que radica cada una de las 88 ciudades medianas y las 234 pequeñas que ya existían en el país en el año 2000. Lo que el conjunto de estos datos deja en claro, en cualquier caso, es la exigencia de llevar a cabo proyectos de minorías lingüísticas urbanas que consideren de manera global los aspectos sociolingüísticos pertinentes para una ciudad determinada, en especial los que tienen que ver con el contacto de lenguas. Desde luego que el estudio de subcomunidades específicas será siempre revelador, en la medida en que se subrayen las peculiaridades de la interacción social e individual establecida por los grupos de inmigrantes con la comunidad mayor, y se documenten y analicen las variables lingüísticas más llamativas. Pero el marco general, las posibilidades de comparación que presta el tener puntos de referencia, el estudio de los cambios lingüísticos, las elecciones lingüísticas y las alternancias de código y, en buena medida, la posibilidad de diseñar medidas educativas y lingüísticas, sólo emergerán cuando se realicen investigaciones integrales que ponderen las diferentes situaciones.

Hablantes de otras lenguas

Existen también hablantes de otras lenguas con un cierto papel dentro de la constitución sociolingüística de las ciudades mexicanas. En general,

[13] Hay que matizar que "the rates of bilingualism higher than 90% are not exclusive to the regions that receive indigenous populations; these high rates can also be found in some of the traditional settlements [...]. These are the cases of Sonora where Mayo and Yaqui are found with 97% and 92%, respectively; Sinaloa with Mayo (97%); Veracruz (with Chinanteco at 94% and Huasteco and Zoque at 92%). These and other high rates of bilingualism are similar to those encountered in Mexico City and the State of Mexico, the areas of intense assimilation" (Cifuentes y Moctezuma 2005, apartado 5.5). Otras matizaciones tienen que ver con el ritmo de bilingüización, más rápido actualmente en general entre los hablantes de lenguas con comunidades con proporciones más bajas de bilingüismo hasta tiempos más recientes —como muchos otros fenómenos de cambio lingüístico, el proceso tiene forma de "S"—; además, el bilingüismo puede ser relativamente estable, o puede ser una etapa de transición hacia el desplazamiento de la lengua indígena por parte del español (*ibid.*).

la presencia de extranjeros en México no es muy elevada, sobre todo si se contrasta con los cerca de 10 millones de mexicanos que viven más allá de las fronteras del país, en especial en los Estados Unidos. Había en el año 2000 un total de 492 617 personas residentes en México nacidas en otro país, repartidos hombres y mujeres en partes casi iguales. Sólo en seis entidades había contingentes relativamente notables, que superaran las 25 000 personas. De más a menos, son Baja California (59 716 extranjeros), el Distrito Federal (56 187), Jalisco (48 989), Chihuahua (44 436), Tamaulipas (36 177) y el Estado de México (25 975); es decir, se trata básicamente de estados con ciudades muy grandes —las de México y Guadalajara—, y de estados de la frontera septentrional. Casi dos de cada tres extranjeros viven en áreas urbanas (el 61%), pues con datos calculados para la población de más de 5 años en 2000, 9% vivía en ciudades pequeñas, 25% en ciudades medianas, y 27% en ciudades grandes.

Entre los extranjeros procedentes de países en principio no hispanohablantes destacan los estadounidenses, que son con mucho el contingente extranjero más numeroso. Un informe de 2005 de la OCDE señala la presencia en México de 400 740 residentes extranjeros en México procedentes de países de esa organización[14]. Hay entre ellos 343 597 estadounidenses, 21 114 españoles, 5 768 canadienses, 5 751 franceses, 5 595 alemanes, 3 904 italianos, 2 396 japoneses y 2 100 coreanos. Dada la alta proporción de educación superior entre ellos (38%), es muy probable que su concentración sea especialmente urbana y dedicada al sector de servicios. A éstos, habría que sumar grupos de personas no necesariamente muy numerosos, pero sí de gran interés lingüístico, en la medida en que se trate de hablantes nativos de chino, árabe o lenguas eslavas. La presencia lingüística de todos estos grupos, la pervivencia o no de sus lenguas, y el desarrollo de determinadas formas de bilingüismo parecen haber sido muy poco estudiados hasta el momento en las ciudades mexicanas. Puede decirse, desde luego, que la única lengua no mexicana con una fuerte presencia numérica de hablantes nativos es el inglés.

Ya hace algunos años, tanto Antoinette Hawayek (1992, p. 115) como Yolanda Lastra (1992, p. 7) señalaban el interés de disponer de un estudio detallado sobre la lealtad lingüística en México que iluminara la situación de las lenguas inmigrantes. A falta de ese trabajo general, las páginas

[14] Según Víctor Osorio, "Importa México licenciados", *Reforma*, domingo 4 de septiembre de 2005, sección Nacional, p. 22A. Los datos no son muy diferentes en la estimación proporcionada por el Conapo a partir de una muestra del 10% del Censo del año 2000: 339 717 estadounidenses, 6 867 canadienses, 5 425 franceses y 5 338 alemanes. Véase *infra* para los países hispanohablantes (http://www.conapo.gob.mx/mig_int/series/02.htm, consultado en octubre de 2005).

de Hawayek, que resumo a continuación, siguen siendo valiosas. Durante todo el siglo XIX, México había atraído muy pocos inmigrantes. Su número fue insignificante en la primera mitad de la centuria, y el ligero incremento en la década de los setenta, a pesar de las facilidades otorgadas por el Congreso, apenas tuvo como consecuencia la llegada de unos 6000 o 7000 mil extranjeros europeos y americanos, asentados en su mayoría en zonas urbanas. Unos 3000 italianos se establecieron en Puebla y Veracruz, 575 mormones fundaron una colonia en Chihuahua, llegaron contingentes de inmigrantes chinos, además de cierto número de españoles y de hispanoamericanos. El número total de extranjeros, en todo caso, apenas rondaba las 12000 personas. Para 1910, en las postrimerías del Porfiriato, había en México 20634 estadounidenses, 20194 chinos, 4604 franceses, 3827 alemanes, 2595 italianos, 1822 ingleses y 1546 árabes. La mayoría de los europeos vivía en la capital, y 72% de los estadounidenses residía en el Distrito Federal o en la frontera. Los chinos se establecieron en la ciudad de México y en el Pacífico norte. Para fines del siglo XX, aunque las cantidades de extranjeros han ido aumentando, la principal minoría lingüística sigue siendo la anglohablante, principalmente procedente de los Estados Unidos. Ninguna otra lengua, sea francés, alemán, italiano, árabe, chino, polaco, japonés, ruso o yiddish, alcanza el 3% de hablantes de entre los de lengua extranjera. Algunas lenguas con pocos hablantes no carecen de interés, como el griego, vinculado al culto ortodoxo; otro caso llamativo es el del hebreo, usado de manera primordial con fines religiosos. Los hablantes de inglés disponen de una larga serie de organizaciones y de servicios coordinados, además de publicaciones, periódicos, radio y televisión en inglés, así como numerosas escuelas bilingües en la ciudad de México y en todas las principales del país. La comunidad japonesa, por su parte, es mucho más pequeña, y está formada tanto por antiguos inmigrantes como por personas llegadas en tiempos mucho más recientes, que ocupan cargos de cierta relevancia en compañías internacionales; la Sociedad Japonesa y el Liceo Mexicano Japonés (ciudad de México, 1974-) contribuyen a otorgar sentido comunitario al grupo. A pesar del relativo peso histórico de la inmigración china, no hay propiamente un Chinatown en el Distrito Federal. No parece haber habido muchos intentos sistemáticos por mantener la lengua. También los libaneses, como los chinos, pierden su lengua en la primera generación, pero su presencia en la ciudad de México y en otras está correlacionada con su peso económico. El prestigio del francés y la existencia del Lycée (ciudad de México, 1937-) vincula la comunidad franco-mexicana de antaño con los franceses arribados en tiempos más recientes, ligados por lo general a posiciones directivas en empresas galas, o a puestos que involucran una alta especia-

lización. El alemán y su cultura generan una sensación de prestigio entre los miembros de la subcomunidad germana, en la que los participantes ocupan —como en otros casos de residentes foráneos— puestos de importancia en empresas alemanas; una vez más, el peso en este caso del Colegio Alemán (1894-) en la ciudad de México aglutina al grupo[15]. Ruso y polaco, por fin, cuentan con pocos hablantes, muchos de ellos ligados a la inmigración judía[16].

Como en el caso de las lenguas indígenas, la investigación sistemática y coordinada de las minorías lingüísticas urbanas sería enormemente reveladora. Muestras relativamente pequeñas de diversas redes sociales podrían permitirnos entender mucho mejor las condiciones sociolingüísticas que propician la preservación o el desplazamiento de la lengua de origen (L1) y la recepción individual y social de la nueva lengua (L2), en este caso el español. Sólo así tendremos una idea cercana y basada en hechos de lealtad y deslealtad lingüística, capaz de otorgarnos visiones mucho más matizadas y menos monolíticas de las ciudades lingüísticas mexicanas.

Contacto entre dialectos

El estudio del contacto entre dialectos puede resultar enormemente significativo para la comprensión de los cauces por los cuales se mueven los cambios lingüísticos. En el siglo XX, una de las formas más comunes del contacto entre hablantes de diferentes latitudes de una misma lengua, si no es que la más habitual, ha sido la presencia de inmigrantes en áreas urbanas. En el caso de las ciudades mexicanas, estos orígenes diferenciados pueden ordenarse cuando menos en tres esferas. En primer término, los hablantes de áreas contiguas geográfica y dialectalmente. Suele tratar-

[15] En la popular *wikipedia* (http://es.wikipedia.org, artículo dedicado a "México", consultado en diciembre de 2007) aparecen algunos señalamientos que no carecen de interés para el caso, pero que naturalmente han de tomarse con reservas, dada la naturaleza abierta de la información ahí recopilada. Además del véneto hablado en Chipilo, existirían menciones acerca de su presencia en Veracruz, Huatusco y Colonia Manuel González. El plautdietsch, plattdeutsch o platt, dialecto bajo sajón o bajo alemán, se hablaría en comunidades menonitas de los estados de Chihuahua, Zacatecas y Durango. Habría referencias a la presencia del francés en el estado de Veracruz, con algunas colonias francesas en este estado, particularmente en Jicaltepec, Perote, San Rafael y Mentidero. Se habría señalado la presencia del alemán en el Soconusco (Chiapas), y en la capital del estado de Puebla, a partir de la presencia de la fábrica de Volkswagen; se habrían mencionado también comunidades alemanas en Sinaloa, en especial en Mazatlán y Culiacán.

[16] Acerca de la realidad lingüística de los inmigrantes judíos en México, en especial en su capital, véanse los trabajos de Yoffe y Movsovich (1992), y de Revah Donath y Enríquez Andrade (1998).

se de los grupos más numerosos de hablantes, aunque no de los más diferenciados lingüísticamente. Su integración en la comunidad receptora es paulatina, pero comienza desde abajo, pues suelen haberse desplazado por motivos laborales que les conducen, cuando menos inicialmente, al desempeño de trabajos poco remunerados. En segundo lugar, puede pensarse en inmigrantes mexicanos procedentes de áreas del país mucho más alejadas geográfica y lingüísticamente. Se trata de una inmigración formada por contingentes en general mucho menos numerosos, aunque al tiempo con una conciencia de origen lingüístico diferente mucho mayor que en el caso anterior. Aunque demográficamente su peso pueda ser bastante más reducido, lingüísticamente muestran procesos de gran interés. Tomando como ejemplo la ciudad de México, el primer gran grupo de inmigrantes lo forman personas originarias de los estados centrales del país: áreas rurales o semirrurales del Estado de México, Puebla, Tlaxcala, Hidalgo, Morelos y zonas interiores de Guerrero y Veracruz. Como parte del segundo tipo de inmigrantes, menos numerosos y representativos demográficamente, pueden encontrarse personas de cualquier parte del país. El estudio sociolingüístico de la ciudad ha incluido tres grupos de estos inmigrantes: sonorenses (Serrano 2002), yucatecos (Rosado 2003) y veracruzanos de la costa, como representantes de dialectos claramente diferenciados en los que pueden constatarse diferentes procesos de acomodación lingüística. Por fin, en tercer lugar, hay que considerar los grupos de inmigrantes procedentes de variedades hispánicas foráneas (Pesqueira 2005). Por orígenes, los grupos extranjeros que hablan español han tenido tradicionalmente cuatro orígenes principales: España[17], Centroamérica (en especial Guatemala y El Salvador), el Caribe (Cuba sobre todo) y el cono sur de Sudamérica (Argentina y Chile). Según las estimaciones de Conapo (*supra*, n. 14), había en el año 2000 en México 27 636 guatemaltecos, 20 198 españoles, 6 888 cubanos, 6 293 colombianos, 6 280 argentinos y 5 484 salvadoreños. Los motivos migratorios son políticos, económicos, laborales y, desde luego, personales, en cierto número de casos. Políticamente, la migración se ha concentrado en momentos específicos: el exilio español tras la Guerra Civil, las guerras centroamericanas, dictaduras como la argentina a partir de 1974, la presencia de Castro en Cuba y Pinochet en Chile, etc. Puede llamarse migración económica a la

[17] Habría que tener en cuenta que entre los españoles podría haber un número llamativo de hablantes bilingües. Según la voluble *wikipedia* —véanse *supra* los comentarios de la n. 15—, además de español, algunos hablarían catalán (concentrados en especial, al parecer, en el Distrito Federal, Puebla y Quintana Roo), vasco (se habría señalado que en el Distrito Federal y en Nuevo León) y gallego (supuestamente en el Distrito Federal, Estado de México, Veracruz y Jalisco).

de las personas que se ven forzadas a desplazarse en busca de cualquier fuente de ingresos; es una situación común a muchos inmigrantes centroamericanos. Las razones laborales, la presencia de misiones diplomáticas o culturales, la realización de estudios superiores y la instalación de empresas multinacionales son algunos de los motivos que más comúnmente explican la presencia de estos, y otros, extranjeros en el país.

El mecanismo fundamental a través del cual las personas entran en contacto con la comunidad receptora es la acomodación lingüística, en primer término establecida en interacciones particulares, y luego proyectada a nivel más permanente tanto en el individuo como en la subcomunidad de que éste forma parte. A través de la acomodación, seleccionamos variantes específicas para darnos a entender mejor con el interlocutor, y para crear empatía dentro de la situación comunicativa que estamos desarrollando. Se trata, en definitiva, de aprovechar las ventajas tanto como sea posible.

La investigación que Pesqueira está llevando a cabo considera muestras de hablantes españoles, cubanos y argentinos residentes en la ciudad de México[18]. Para simplificar el problema, se trabaja en particular con hablantes de origen madrileño, habanero y bonaerense. Se trata de una investigación en curso, pero un primer avance sobre la distribución de la variable (ʝ) en un grupo de inmigrantes argentinos, en términos de su articulación como fricativa sonora palatal [ʝ], es decir, al modo mexicano más común, o como fricativa sonora postalveolar [ʒ], es decir, la variante tradicionalmente llamada "rehilada", muestra algunos resultados de gran interés. Los avances presentan datos procedentes de 524 casos de (ʝ), en tres hombres y tres mujeres, todos ellos bonaerenses residentes en el Distrito Federal. Las variables sociales consideradas son el sexo, los años vividos en México, la edad, la edad al llegar, el propósito de volver a Argentina y la existencia o no de familia mexicana. Para entender mejor el papel de la acomodación lingüística, se lleva a cabo de manera complementaria una prueba de actitudes y creencias lingüísticas, en que los hablantes ponderan las diferencias entre las hablas mexicanas y argentinas, y el grado de cambio personal. Se considera también el tipo de palabra: nombre, pronombre, adjetivo, adverbio, topónimo, marcador discursivo; hay que tomar en cuenta que algunos ejemplos son muy frecuentes, pues hubo 190 casos de *yo* y 101 de *ya*. Se observa asimismo si la palabra se ha aprendido o no en México: nombres de lugares, como *Coyoacán*; de comi-

[18] La misma investigadora ha levantado también una muestra de mexicanos procedentes de la ciudad de México residentes en Madrid. Para los cubanos en la ciudad de México, véase también Rodríguez Cadena (2006).

da, caso de *tortilla*; o formas coloquiales, del tipo de *grilla*. Los factores más significativos han resultado ser el tipo de palabra, si se ha aprendido en México, la actitud hacia el segundo dialecto y el tiempo de residencia. Dejando a un lado los adjetivos, muy poco representados en la muestra, los resultados probabilísticos para la realización [ʝ] en las variables significativas se muestran en la tabla 12.

TABLA 12. *Distribución probabilística de [ʝ] entre inmigrantes bonaerenses*

Tipo de palabra		Actitud hacia el segundo dialecto	
Adverbios	0.605	Amistosa	0.714
Verbos	0.488	Indiferente	0.028
Topónimos	0.138		
Pronombres	0.515	Años de residencia	
Marcadores	0.157	Menos de cinco	0.108
		De cinco a 12	0.496
Palabra aprendida en México		Más de 13	0.924
No aprendida	0.471		
Aprendida	0.954		

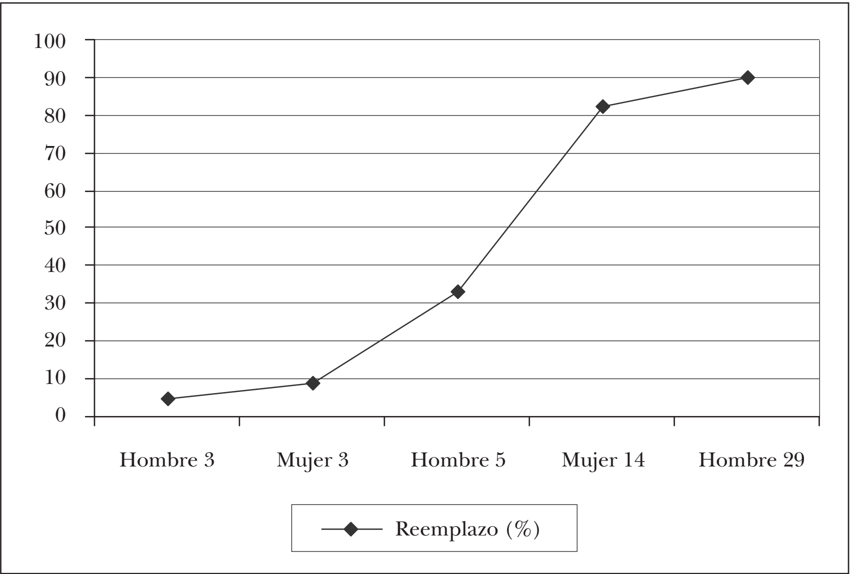
Fuente: Pesqueira 2005.

Para la correcta interpretación de estos datos —y de otros que irán apareciendo en el capítulo—, hay que recordar que probabilidades superiores a 0.500 favorecen el cumplimiento de un fenómeno, y probabilidades inferiores no lo favorecen. En lo que se refiere a la tabla 12, entonces, con respecto al tipo de palabra y a la frecuencia de las palabras, la baja probabilidad de cambio mostrada por los marcadores discursivos puede explicarse por la abundante presencia de expresiones del tipo *qué sé yo*. La alta frecuencia con que se presentan *yo* y *ya* está influyendo de manera decisiva en las tasas adscritas a adverbios y pronombres. Pesqueira acepta la afirmación de Bybee (2002, p. 67) acerca de que las palabras más frecuentes cambian más rápido. En la palabra *ya*, dotada de varios significados, podría localizarse el comienzo del cambio lingüístico. Incluso el hablante menos adaptado llega a mostrar algún caso de *ya* articulado como [ʝa], pero ninguno de *yo* como [ʝo]. Si la palabra se ha aprendido en México es mucho más probable (0.954) que se pronuncie con la variante [ʝ] que cuando no se ha aprendido; la variable es muy significativa, lo que sugiere la importancia de la difusión léxica en el proceso de cambio lingüístico: *tortilla* o *Villa Coapa*, por ejemplo, fueron siempre pronunciadas con [ʝ]. El papel de la actitud positiva es también claro a la hora de favorecer la acomodación lingüística: cuanto más amistosa es la vinculación con la co-

munidad receptora, mayor es el grado de cambio lingüístico. Por fin, los años de residencia en México son críticos para establecer el grado de reemplazo. Si quienes llevan menos de cinco años no favorecen la variante palatal (0.108 de probabilidad), quienes llevan de cinco a 12 prácticamente ni la favorecen ni dejan de favorecerla (0.496), y quienes llevan más de 13 años la han adoptado casi por completo (0.924) (figura 11).

En líneas generales, existe la expectativa de que los diferentes niveles lingüísticos sólo se comportan de la misma manera en situaciones de contacto dialectal cuando se comparan a gran escala; es muy probable que haya numerosas diferencias en las etapas de contacto según se trate de fenómenos fónicos, léxicos, morfosintácticos o discursivos. Por otra parte, es también posible que, incluso dentro de los aspectos fónicos, el cambio se mueva a través de procesos de difusión léxica en los inmigrantes de primera generación, pero a través de la sustitución de las reglas fónicas entre los de segunda.

FIGURA 11. *Porcentaje de reemplazo de la forma argentina por la mexicana por sexo y años de residencia*



Fuente: Pesqueira 2005.

El papel de los principales rasgos sociales

En México, los trabajos de dialectología urbana encaminados a la caracterización de las llamadas norma culta y habla popular de la ciudad de México, dirigidos en su momento por Lope Blanch, han resultado enormemente influyentes a la hora de diseñar otros proyectos lingüísticos urbanos. El trasvase dialectológico es claro en trabajos como el del método sociolingüístico ensayado por Perissinotto (1975) en su fonología de la ciudad de México:

> El corpus utilizado en este estudio está formado por conversaciones grabadas entre un informante y un investigador; las grabaciones [...] se hicieron entre los años de 1963 y 1968 [...por...] estudiantes graduados del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios de El Colegio de México [...]. La selección de informantes se hizo de acuerdo con el siguiente criterio: el informante había nacido en la ciudad de México o había vivido allí desde niño; los padres del informante eran hablantes nativos del español y de preferencia mexicanos; la edad mínima fue de 16 años y, aunque no se puso un límite a la edad máxima, se requería que el investigador seleccionara individuos sanos, tanto mental como físicamente, y sin síntomas de senilidad; los estudios del informante fueron hechos siempre en México (pp. 22-23).

Es obvio que muchos de los rasgos que debe incluir un estudio sociolingüístico estaban ya considerados en la dialectología urbana que se estaba desarrollando en México en los años setenta. Podría decirse que el enfoque sociolingüístico absorbe buena parte de esta metodología tradicional, más que negarla, y saca provecho de ella, en particular por el hecho de ser posible en algunos casos comparaciones específicas en tiempo real. Por otro lado, cierto número de problemas no tenían un papel específico en los primeros materiales. Entre ellos, cabe destacar la situación de las minorías lingüísticas, y el consiguiente contacto y conflicto entre lenguas y comunidades; parcialmente la visión de la comunidad de habla como unidad de trabajo y laboratorio para abordar el problema del cambio lingüístico; un enfoque cuantitativo e instrumental más detallado; y, sobre todo, la idea de buscar regularidades en los procesos de variación y cambio susceptibles de encuadrarse en modelos lingüísticos explícitos.

Existe, en todo caso, una larga serie de rasgos sociales, propios algunos de los individuos como tales y otros propios de los grupos de personas, que tienen un cometido importante en la configuración sociolingüística de cualquier ciudad. Entre ellos se encuentran la edad, el sexo o género, el grado de estudios alcanzado, el nivel de ingresos, el tipo de profesión

desempeñada, el origen étnico y geográfico, la clase social a la que se pertenece, el contacto con la norma y con otras lenguas y dialectos, las relaciones de poder y solidaridad entabladas por los individuos, el papel central o periférico en diferentes tipos de redes sociales, la importancia de los intercambios llevados a cabo en el mercado en que el lenguaje es un bien específico, el papel de los gremios, clubes, asociaciones, la participación en instituciones de diferente tamaño, seguramente entre muchos otros. Desde luego, no es fácil considerar todas estas dimensiones al mismo tiempo, ni muchas veces es posible, pero de una forma o de otra, muchas de ellas se han tenido en cuenta a la hora de planear la investigación sociolingüística en entornos urbanos.

Más de una vez, ciertamente, ha sido necesario simplificar en buena medida las dimensiones sociales estudiadas, sobre todo cuando se trata de proyectos de cierta envergadura, y en especial si se llevan a cabo en coordinación con levantamientos realizados en ciudades de otros países, como ocurre por ejemplo en el Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América (PRESEEA)[19], en el que la estrategia ha sido establecer unos mínimos compartidos por todos los equipos, en términos de la edad, el sexo y el nivel de estudios de los informantes, y permitir luego a cada equipo local que incorpore cuanta dimensión adicional juzgue oportuna para dar cuenta de la ciudad estudiada. Hasta el día de hoy cuatro ciudades mexicanas se han incorporado en firme a este proyecto: Culiacán, Mérida, México y Monterrey[20]. Todos estos proyectos, en una de sus secciones cuando menos, comparten el tipo de muestreo, en la medida en que incorporan subdivisiones por edad (de 20 a 34 años; de 35 a 54; de 55 en adelante), por papel sexual (hombre y mujeres) y por grado de estudios (primaria o menos; enseñanza media; estudios superiores). El número de informantes, por otra parte, depende del tamaño de la ciudad estudiada. Más que como divisiones arbitrarias, hay que entender estas categorías como adscripciones sociales que suelen tener un reflejo lingüístico. La edad, por ejemplo, es un caso claro. La generación más joven suele ser la que está en el proceso de establecimiento, de forma que puede corresponder a la época en que se terminan los estudios, se accede al mercado laboral, se establece una familia, etc. La edad intermedia, por su parte, está vinculada a una etapa de establecimiento y de predominio sobre otros grupos de edad, tanto en términos sociales como personales.

[19] Véase http://www.linguas.net [consultado en diciembre de 2007] para más información.

[20] El equipo de Puebla ha manifestado su deseo de vincularse también.

Los mayores, por su parte, se ven involucrados en procesos de jubilación y en el alejamiento del protagonismo social y familiar.

Desde luego que hay muchas más dimensiones y que estas mismas básicas pueden matizarse mucho. En el proyecto de la ciudad de México, por ejemplo, se recoge información sobre los estudios, edad y sexo del informante; su lugar y fecha de nacimiento, así como el año y edad al llegar a la ciudad, si es el caso; la profesión, los ingresos y el tipo de alojamiento en que vive; el origen étnico del hablante; el origen del padre, de la madre y del cónyuge; la red a que pertenece y su naturaleza, así como la densidad, la multiplicidad y la posición que ocupa en ella; el modo de vida; las lecturas que realiza y los programas de radio y televisión que escucha y ve; los viajes que ha realizado y los idiomas que habla; el entrevistador que realizó la grabación, la fecha y el lugar donde se hizo, el tipo de relación mantenida con el entrevistado y con la persona que proporcionó el contacto. Muchos otros datos más menudos y personales salen en las historias de vida que en buena medida son las partes nucleares de muchas de las entrevistas. Ciertamente, no es fácil catalogar y tomar decisiones adecuadas con respecto a muchos de estos rasgos y con respecto a su interacción, como ocurre, por ejemplo, con la asignación de ocupación o ingresos a los niños, a las amas de casa y a las personas jubiladas, o con la evaluación del tipo de red o del modo de vida, pues muchos de ellos dependen de una microsociología empírica que en buena medida está todavía por hacerse.

Un proyecto muy preocupado por los factores sociales puestos en juego ha sido el del habla de Monterrey, preocupación que condujo al levantamiento a mediados de los años ochenta de un ingente corpus de 600 grabaciones. Entre los factores considerados, se cuentan el género (hombre o mujer); la edad (de 18 a 25 años, 26 a 35, 36 a 55, 56 o más); la escolaridad (analfabetismo real, primaria incompleta, primaria, técnica, normal, preparatoria, universidad, postgrado); el trabajo, considerando las dimensiones de sector económico (primario, secundario, terciario), el tipo de adscripción (pública o privada) y la fase productiva (de producción, distribución y/o comercialización); la migración, considerando el carácter originario, o la llegada en alguno de los grandes periodos migratorios (1940-1950, 1970-1985), además del tipo de origen de los inmigrantes (rural, semirrural/semiurbano, urbano); los municipios (Monterrey; San Pedro, Garza García; San Nicolás de los Garza; Santa Catarina; Guadalupe; Escobedo), muestreados en un total de 24 colonias; y, por último, el salario familiar (menos del salario mínimo, salario mínimo, 3 veces el salario mínimo, entre 4 y 6 veces, entre 6 y 10 veces, más de 10 veces), complementando el dato con indicadores sobre el tipo de residencia y las posesiones personales. A partir de estas siete variables y de su co-

rrelación con los datos censales, y considerando un 95% de confiabilidad y un 4% de error máximo, se calculó que el número de entrevistas pertinentes era 600. El total de 600 se repartió proporcionalmente entre tres estratos, bajo, medio y alto, directamente asociados al nivel de ingresos, de forma que 420 informantes correspondían al estrato bajo, 150 al estrato medio y 30 al estrato alto. A continuación se seleccionaron 24 colonias, de manera que 15 de ellas representaran al estrato bajo o medio bajo, 7 al estrato medio o medio alto, y 2 al estrato alto; por fin, en general el número de entrevistas por colonia es proporcional al número de manzanas por colonia[21].

Líderes lingüísticos

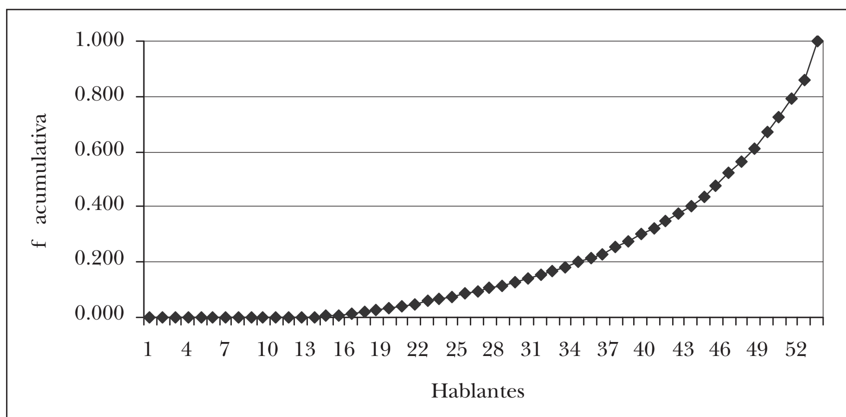
Los líderes lingüísticos son las personas que se encuentran a la cabeza de los cambios lingüísticos y de las variantes más pujantes en las situaciones de variación en general. En un sentido más amplio, y no necesariamente equivalente, son personas que ejercen cierto dominio en las interacciones comunicativas, así como los hablantes con cierto peso en instituciones valiosas para el mercado lingüístico. De hecho, uno de los aspectos más interesantes del estudio del liderazgo lingüístico es que resume buena parte de las cuestiones sociolingüísticas de mayor interés. El problema está vinculado a otros aspectos, como las diferencias entre hombres y mujeres, la edad y el nivel social. Las mujeres parecen tener un papel especialmente significativo con respecto a la promoción de variantes lingüísticas, en parte debido a su carácter preponderante en la transmisión de las lenguas. En cuanto a la edad, las generaciones más jóvenes tendrán siempre una última palabra con respecto a la dirección adoptada por los cambios y con respecto a la reorganización de los patrones de variación. En lo que toca a los niveles sociales, las clases intermedias suelen tener bastante que decir a la hora de determinar el curso de los hechos.

Más adelante en este mismo capítulo se hará referencia a diferentes aspectos de la variación y el cambio asociados a la asibilación de (ɾ) y (r) en la ciudad de México y en otros lugares. En esta subsección, sin embargo, se adelantarán algunas cuestiones vinculadas al liderazgo con respecto a este fenómeno en la ciudad de México, que puede servir para ejemplificar parte de las cuestiones más llamativas[22]. Obsérvese la figura 12.

[21] Véase para todas estas cuestiones la información contenida en la página electrónica del habla de Monterrey, http://www.filosofia.uanl.mx/hablamty/ [consultado en octubre de 2005 y en diciembre de 2007], así como el libro coordinado por Rodríguez Alfano (2005).

[22] Resumo algunas cuestiones incluidas en un trabajo de 2006.

FIGURA 12. *Frecuencia relativa acumulativa de asibilación en 54 hablantes de la ciudad de México*

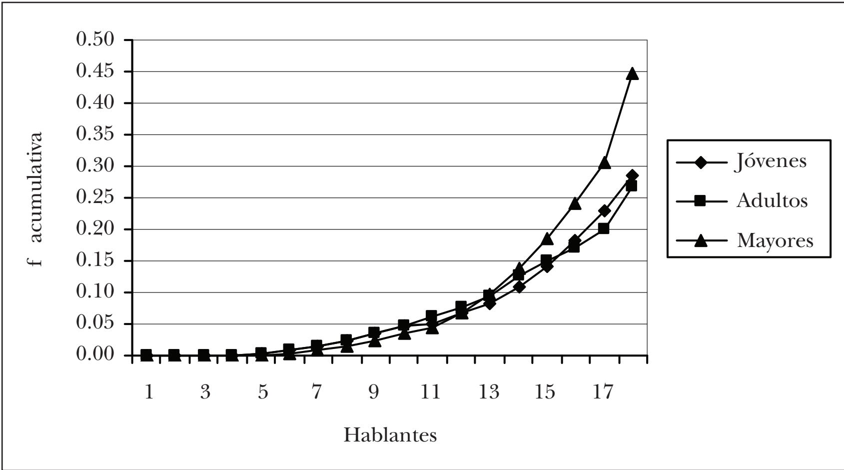


Para elaborarla, se construyó un índice que otorgaba una puntuación a cada informante, producto de dividir el número de casos de asibilación en cada uno de los 54 informantes por la cantidad alcanzada por el informante que más veces asibiló. Luego, tras ordenar los informantes de menos a más asibilación, se estableció la curva de frecuencias relativas acumulativas, que partiendo de 0 llega hasta 1, mostrando un rápido crecimiento en algunas de sus etapas. Pues bien, puede llamarse líderes de tipo I a las nueve personas que más asibilan, seleccionadas por obtener puntuaciones de asibilación iguales o superiores a la suma de la media más la desviación estándar en las puntuaciones de asibilación obtenidas por los individuos que componen la muestra. Se trata de las personas situadas más a la derecha en la curva proyectada en la figura anterior. Considérese, para apreciar mejor las diferencias entre unos y otros informantes, que hay que esperar al hablante 48 para superar la barrera de 0.500 de frecuencia acumulativa relativa. Los nueve líderes del tipo I suman ellos solos más de la mitad de los casos documentados, 52.1%, lo que sugiere una enorme concentración de la variante asibilada. Además, ocho de estas nueve personas son mujeres.

Resulta también interesante desdoblar los datos por edades. La figura 13 muestra el índice de asibilación acumulado dividido en tres tercios, según se trate de las personas de más de 55 años (mayores), de entre 35 y 54 (adultos) y de entre 20 y 34 (jóvenes).

Contando por la derecha, la curva acumulativa de las personas de más edad se separa de las curvas de adultos y jóvenes hacia el quinto infor-

FIGURA 13. *Frecuencia relativa acumulativa de asibilación por hablante y por grupos de edad en la ciudad de México*



mante con puntuaciones superiores. Si se llama líderes de tipo II a estas cinco personas, pueden apreciarse las diferencias entre los movimientos punteros en la generación de más edad y entre sus homólogos que se encuentran a la cabeza de la asibilación en las generaciones más jóvenes. Las personas del tipo II, todas ellas mujeres, resultan ser un subconjunto del tipo I. Como se verá más adelante, el hecho refuerza la idea de que se trata de un cambio lingüístico en proceso de retracción.

El mayor interés del trabajo realizable sobre liderazgo lingüístico es la posibilidad de contribuir a desentrañar los mecanismos sociolingüísticos de los procesos lingüísticos. Desde luego, es mucho lo que se puede considerar a partir de las estrategias para marcar el predominio de unos hablantes sobre otros en interacciones públicas y privadas, para establecer el liderazgo en instituciones de tamaño medio, como escuelas, mercados, comunidades religiosas, unidades militares, grupos de artesanos, etc. y, desde luego, para explorar la relación y las diferencias entre el liderazgo cara a cara y el distante, en particular el ejercido por líderes públicos de opinión.

Actitudes y creencias

Son muchas las dimensiones que es necesario conocer para poder tener una idea cabal de la forma y dimensión de los hechos sociolingüísticos en

las ciudades mexicanas. Una de estas dimensiones es la que tiene que ver con la evaluación subjetiva del lenguaje, es decir, con las consideraciones que los hablantes hacen acerca de las lenguas y las variedades lingüísticas, no de manera científica, sino a partir de prejuicios, actitudes —positivas o negativas, abiertas o encubiertas, hacia grupos de hablantes o hacia fenómenos lingüísticos—, creencias de todo tipo, inseguridades que pueden estar en la base de la aceptación de novedades lingüísticas y, en definitiva, una serie tal de elementos que en ciertos casos en que llegan a estar más articulados constituyen verdaderas ideologías lingüísticas. Su estudio es importante por muchos motivos. En primer lugar, la evaluación subjetiva está en la base de muchas decisiones que los hablantes toman o cuando menos asumen, que de otra forma resultarían inexplicables, y que les llevan a elegir incluso entre qué lengua o qué estilo de habla emplear, entre si sumarse o no a la difusión de ciertos hábitos lingüísticos o, incluso, a etiquetar como dialectos variedades de habla que son en realidad lenguas. En segundo lugar, su estudio es necesario para discernir con cuidado los elementos subjetivos de los objetivos en las tareas de planeación y planificación lingüística, y en general en la enseñanza de primeras y segundas lenguas. En tercer lugar, pero no menos importante, que un grupo de hablantes comparta una serie de actitudes, en especial hacia variables lingüísticas específicas, es uno de los argumentos principales en sociolingüística clásica para definir una comunidad de habla.

Entre los no muchos datos disponibles para caracterizar la evaluación subjetiva del lenguaje en las comunidades urbanas de México, destaca la encuesta llevada a cabo con 100 personas por Moreno de Alba en la ciudad de México[23]. Algunos de los hechos principales son los siguientes:

a) Los hablantes atribuyen la importancia de la lengua española principalmente a la riqueza de su vocabulario; en segundo término, de más a menos, a su literatura, a ser la lengua oficial de más de veinte países, a ser hablada por más de 300 millones de personas y a su larga historia; su timbre y musicalidad quedan en último término. Las variables de sexo, edad y escolaridad no parecen tener peso de importancia en estas opiniones (1999, pp. 27-30).

b) La lengua española es parte importante de la identidad nacional para una gran cantidad de hablantes (84% de la muestra). No hay diferencias mayores entre hombres y mujeres, pero sí por edad —bastantes más adultos que jóvenes, 93 frente a 76%, con-

[23] Citaré por los datos contenidos en el libro de 1999; véanse también diferentes secciones del libro de 2003a y el trabajo de 2003b.

ceden importancia identitaria— y por nivel de escolaridad —es fracción importante en la identidad nacional para 88% de las personas con educación superior, pero sólo para 77% de las personas sin estudios universitarios— (*ibid.*, p. 32). Es más, para 68% de las personas debe defenderse la lengua, por ejemplo del abuso de anglicismos; 23% piensa que la lengua se defiende sola. Hay ciertas diferencias sociolingüísticas. Las mujeres piensan en la defensa más que los hombres (72 *vs.* 62%), un poco más los adultos que los jóvenes (70 *vs.* 65%), y más las personas sin educación superior que quienes sí la tienen (74 frente a 63%) (*ibid.*, p. 34). Una proporción amplia de informantes piensa incluso que sería necesaria una ley que protegiera a la lengua española (37%) o por lo menos conveniente (otro 37%) (p. 36).

c) Al comparar variedades geográficas, la ciudad en que se hablaría mejor español más veces mencionada por los informantes fue Madrid (39%), por arriba de México (29%), aunque hubo un 26% entre los casos sin respuesta y los casos de en todas y en ninguna. Llaman la atención dos datos: que ese último cuarto está abonando la idea de la igualdad de los dialectos, por un lado, y el prestigio mayor concedido a las hablas europeas, por otro (p. 39). El habla de Madrid, de hecho, fue la que obtuvo puntuaciones más altas en cuanto a ser la "más correcta", la "más elegante", la que tiene "mejor gramática", la "más castiza, más pura" y la que tiene "mayor tradición". El habla de México, por su parte, obtuvo las puntuaciones más altas en cuanto a ser la "más precisa", la "mejor pronunciada" y la que tiene "mejor vocabulario". El predominio en "más simpática" fue concedido a La Habana (por 63% de las personas). La respuesta "no lo sé" fue la preponderante, con 37%, a la hora de elegir el habla "ejemplar, la más imitable" (p. 42).

d) Una gran proporción de informantes, 74%, dice tener mucho orgullo por tener como lengua materna la española, y 15% concede sentir algo de orgullo. Las mujeres y las personas con educación superior fueron las que destacaron en el aprecio (p. 46). En ese sentido, se ofrecieron razones lingüísticas (en 44% de los casos), identitarias (21%) y demográficas (7%); hubo a este propósito 28% de casos sin respuesta (p. 47).

e) La propiedad y corrección en el hablar, según la misma encuesta, preocupa mucho o cuando menos algo a casi todo el mundo, a 54 y a 42%, respectivamente, más a las mujeres, a los jóvenes y a las personas sin educación superior (p. 90). No se tiene muy buena opinión, sin embargo, acerca del empleo que se hace en

México del español hablado y escrito. Sólo para 19% de los informantes el uso es muy bueno; queda en bueno o en regular para la mayoría de las personas (para 40% y para 37%) (p. 92). La lengua española, por otra parte, además de ser un útil sistema de comunicación, debe respetarse y estimarse para la mayoría de los individuos (para 63%), o por lo menos respetarse, aunque no necesariamente estimarse (para 17%) (p. 94).

f) En otra encuesta, llevada a cabo hacia 1997, acerca de que la mayoría de las tiendas de los grandes centros comerciales tengan nombres extranjeros, se planteó a 216 informantes del Distrito Federal, entre otras cuestiones, si estaba bien, mal o si les era indiferente. La mayor parte de las respuestas evaluaron el hecho negativamente (63%), en especial los hombres, las personas de más edad y las personas con estudios medios o superiores. Hubo también un porcentaje llamativo de indiferencia, 24% (1999, pp. 176-180).

Las creencias y las ideologías a que dan lugar son susceptibles de estudiarse de forma tal que iluminen una verdadera dialectología perceptual. Morúa y Serrano han elaborado un trabajo de gran interés a partir de las percepciones lingüísticas de dos grupos de hablantes, radicados en las ciudades de México y de Hermosillo, Sonora. De hecho, "las concepciones culturales sobre el lenguaje y la comunicación suelen ser un factor crucial que explica los usos locales y las representaciones que tienen los miembros de una comunidad de habla respecto a otra" (Morúa y Serrano 2004, p. 254). En ambas ciudades se pidió a los informantes, 60 en la de México y 154, de los que se analizan 50, en Hermosillo, que trazaran las divisiones dialectales sobre un mapa de la República. En líneas generales, los informantes capitalinos distinguieron un número mayor de variedades que los sonorenses: un promedio de 7.2 en México y de 5.3 en Hermosillo, con diferencias que siguen siendo abultadas incluso si sólo se comparan los informantes con estudios universitarios de una y otra localidad (7.8 y 5.6, respectivamente). Las etiquetas más utilizadas en cada una de las muestras fueron las siguientes, que aparecen en la tabla 13.

Reagrupadas las etiquetas, los informantes del Distrito Federal distinguen cuatro variedades esencialmente: norteña (88%), costeña (86%), central (56%) y peninsular (55%); mientras que los hablantes de Hermosillo sólo reconocen tres, a saber: el centro-sur (42%), el norte (34%) y las costas (12%). La lista sonorense, además de ser más corta, muestra una concentración mucho menor de los datos, pues incluso la variedad más mencionada, la del centro-sur, lo fue menos veces que la última de las cuatro principales del Distrito Federal. Los hablantes de la capital, además,

TABLA 13. *Etiquetas dialectales más utilizadas según el porcentaje de informantes que proporcionó la respuesta*

Ciudad de México		*Hermosillo*	
Norteño	71	Norteño	26
Costeño	48	Guacho	24
Yucateco	35	Chilango	20
Chilango	33	Cantadito	14
Centro	23	Costeño	14
Jarocho	21	Bronco	10
Península	20	Chero	10
Norte	16	Golpeado	10
Veracruzano	16		
Sureste	13		
Tabasqueño	11		
Chiapaneco	10		

Fuente: Morúa y Serrano 2004, pp. 261-262 y 265.

señalaron en el 63% de los casos que su propia variedad, la del centro del país, era la más correcta, pero marcaron como la más incorrecta (21%) la norteña, que era también la más mencionada en los listados de etiquetas. Entre los sonorenses, por otra parte, la variedad más valorada o considerada más correcta fue también la propia (en 64% de los casos), mientras que las hablas del centro-sur del país fueron consideradas las más incorrectas (54 por ciento)[24]:

> En este relativo antagonismo [...] inciden una diversidad de ideologías del lenguaje, y por ello no es raro constatar en una misma comunidad de habla o en un mismo grupo social, fenómenos aparentemente contradictorios como, por ejemplo, el apego a normas locales y regionales en ciertos contextos de uso [...frente a...] la valoración positiva y práctica de la norma estándar, [...dado...] el conflicto entre el persistente centralismo [...] y la perenne presión por una mayor autonomía regional (Morúa y Serrano 2004, p. 269).

Estas conclusiones pueden ser de gran interés, en el camino hacia la investigación empírica del prestigio lingüístico y de las relaciones entre

[24] Como señalan los autores, es posible que parte de las diferencias tengan que ver con ciertos factores: la mayor posibilidad de entrar en contacto con diferentes dialectos en el Distrito Federal, fruto de la gran cantidad de inmigrantes; el carácter más aleatorio y diferenciado de los informantes empleados en Hermosillo, y que el tiempo concedido para responder fue diferente en los dos muestreos, lo que puede haber influido en los resultados (p. 268).

unas y otras comunidades de habla. Se ha hablado siempre del enorme papel de la ciudad de México y en general de las variedades del centro del país en la constitución del estándar nacional pero, aun concediendo que así sea, la verdad es que pocas veces se han aportado argumentos basados en hechos documentables que establezcan con fiabilidad y, sobre todo, con matices, la suposición común. Es un hecho también que existen variedades con prestigio regional, no carentes de peso demográfico en cuanto a la magnitud de las soluciones lingüísticas que proponen para ciertos fenómenos, y que habrá que establecer con mucho cuidado los valores abiertos y encubiertos concedidos por los hablantes a las formas de cada una de estas comunidades. La posibilidad de que ciertos cambios lingüísticos, por otra parte, avancen en cascada según parámetros entre los que figurarían la distancia geográfica y el tamaño de las entidades urbanas, necesitará entre sus ingredientes grandes dosis de investigación sobre el prestigio, las actitudes, las creencias y las ideologías lingüísticas[25].

Algunas historias sociolingüísticas particulares

Aunque en buena medida estamos en los inicios de la investigación sobre los rasgos lingüísticos más llamativos que nos permitan entender diferentes fragmentos de la compleja organización de las comunidades lingüísticas urbanas, es posible mostrar algunos indicios de unos cuantos hechos lingüísticos específicos. Estos hechos, por otra parte, rara vez se presentan de forma categórica; es decir, una serie de factores o variables tiende a hacer más *probable* el surgimiento de una manifestación de una forma en especial, más que en términos de que *siempre* o *nunca* aparezca. Una sociolingüística urbana saludable debería transitar con comodidad entre la consideración de aspectos muy puntuales, interesantes ante todo para el especialista, y la posibilidad de establecer ciertas generalizaciones, proyectables sobre los grupos y las situaciones sociales, interesantes para un público más amplio y, en principio, útiles para el planificador lingüístico. La solidez de las generalizaciones, desde luego, dependerá de la precisión de las observaciones más particulares.

[25] El estudio sociolingüístico de la ciudad de México que se viene realizando desde hace algunos años en El Colegio de México incluye la investigación de la evaluación subjetiva que llevan a cabo los hablantes, mediante la aplicación de cuestionarios de actitudes y creencias y de seguridad lingüística. El material, sin embargo, no se ha estudiado todavía con detenimiento.

Las variables sociolingüísticas pueden ordenarse en función de la cantidad de contexto, lingüístico y situacional, a que hay que referirse para entender cabalmente el sentido de diversos procesos de naturaleza en sí misma lingüística. Algunos de esos procesos están claramente anclados en diferencias entre grupos sociales, por ejemplo entre grupos de nivel sociocultural alto y bajo, o entre hombres y mujeres, tal como ocurre con ciertos fenómenos fónicos, léxicos y discursivos. Además, esos mismos fenómenos suelen tener que ver con el tipo de situación, más o menos formal, en que se están desenvolviendo los hablantes. Hay algunos otros aspectos, como ocurre con frecuencia con el nivel gramatical, relacionados solamente con el tipo de situación, sobre todo en términos de si se está produciendo un discurso planeado o no planeado, y no tanto en relación con la adscripción social de los hablantes. Son también pertinentes para la sociolingüística urbana en la medida en que la complejidad de la vida citadina requiere de la aparición de un arco de modos discursivos también sumamente complejo.

La mayoría de las cuestiones particulares que se van a mencionar en esta sección se han estudiado a partir de mediados del siglo XX. Esta realidad es paralela al desarrollo de los estudios lingüísticos en México, por un lado, y a la explosión urbana, por otro. Aun siendo así las cosas, y habiendo mucha más información disponible a partir de los años cincuenta, es necesario tener una adecuada perspectiva al respecto. El trazado de estos fenómenos variables crece cuando se considera su dimensión histórica. Es difícil disponer de información detallada sobre la evolución de los fenómenos sociolingüísticos en el pasado, en parte por la naturaleza fundamentalmente oral de los datos con que se trabaja. Los estudios pretéritos, por otra parte, aunque por lo general poco precisos en términos cuantitativos, suelen contener materiales y observaciones preciosas en su contemporaneidad para entender la evolución de variables lingüísticas. La comunidad más estudiada en México, desde fines del siglo XIX, ha sido la ciudad capital. Parte de las observaciones contenidas en los siguientes subapartados son posibles, precisamente, gracias a la fecundidad de los trabajos del pasado.

Regulaciones: entre los sonidos y la gramática

La primera subsección del apartado, entonces, se ocupa de una serie de aspectos de formulación relativamente sencilla, es decir, describibles con un puñado de aserciones en que se establece la naturaleza del proceso, los contextos lingüísticos en que es más probable que tenga lugar, y la clase de personas y las ocasiones comunicativas en que es más frecuente su apari-

ción. Se comentarán aquí dos ejemplos clásicos de variación fónica: la asibilación de *r* en ciertos contextos, con datos en particular de la ciudad de México, y el debilitamiento de la *s* en Veracruz, un tipo de variable de gran importancia para el conocimiento dialectal y sociolingüístico del español.

El caso de la asibilación de *r*

Los sonidos /ɾ/ y /r/ del español, es decir, los fonemas correspondientes a las *r* de *pero* y *comprar*, en el primer caso, y de *perro* y *Enrique* en el segundo, admiten varias pronunciaciones, documentadas en dialectos del español dentro y fuera del territorio mexicano. En la ciudad de México, y en otras del país, pueden articularse como vibrantes alveolares sonoras simple (o percusiva) y múltiple (o simplemente vibrante), [ɾ] y [r], como aproximantes alveolares sonoras, [ɹ] y [ɹː], como fricativas alveolopalatales sordas y sonoras, [ɕ] [ʑ], e incluso como retroflejas, sean vibrantes [ɽ] o aproximantes [ɻ]; además, algunas de estas variantes pueden alargarse o ensordecerse. Estamos, entonces, ante un fenómeno de carácter variable, al que podemos referirnos como (ɾ) y (r), en el que cada una de las variantes de realización se asocia con contextos lingüísticos, sociales y estilísticos particulares. Se llama realizaciones asibiladas a las variantes fricativas alveolopalatales, porque su timbre recuerda al de los sonidos sibilantes. Su articulación, acompañada de redondeamiento labial, se caracteriza por la flexión del ápice de la lengua, que queda tras los dientes incisivos inferiores, produciéndose una constricción predorsoalveolar o mediodorsoprepalatal que genera un sonido fricativo y tenso, que sigue siendo sonoro, aunque a veces se muestre ensordecido o sordo[26].

Las menciones a la asibilación de (ɾ) y (r) comienzan en México hacia mediados del siglo XX. En 1948, en su investigación sobre Guanajuato, Boyd-Bowman no había encontrado ningún caso de asibilación. Cuatro años más tarde, sin embargo, en una visita posterior a la ciudad en 1952, halló una incipiente asibilación de (ɾ), en posición final ante pausa, del tipo de *comer*, y en el grupo *tr*, como en *traer*, y de (r), en contextos como el ofrecido por *carro*. En las mismas fechas y para la ciudad de México, existe un precioso testimonio de Lope Blanch. A su llegada a México en 1951 no reparó en ningún caso de asibilación. Pero "sólo dos o tres años después —señala Lope— advertí alguna vitalidad en ese tipo de articula-

[26] Desde el punto de vista acústico, el rasgo más importante de estos sonidos es la turbulencia en la parte alta del espectro. Pueden poseer una cierta estructura formántica, y si está presente el F_2, en muchos casos es armónico; si no, aumenta la percepción sibilante (*cf.* Martín Butragueño 2006).

ción" (1983, p. 90). De hecho, en 1950 Matluck apenas había encontrado algunos casos de asibilación en su investigación del valle de México, tal como constata en su tesis de 1951 y en su artículo de 1952. En concreto, Matluck señalaba que la (ɾ) intervocálica de *cara, colorado, pero,* era casi siempre vibrante alveolar sonora simple; que eran frecuentes las pronunciaciones aproximantes, sordas o sonoras, en palabras como *verde* o *puerta,* sobre todo entre personas incultas; y que en posición final absoluta, como en *cantar*, lo más frecuente, aun entre personas cultas, eran las realizaciones aproximantes sordas —menos frecuentes eran las soluciones vibrante sorda, aproximante sonora y vibrante sonora—. El mismo segmento solía presentarse aproximante sordo en los grupos *pr, tr* y *cr,* y su asibilación era muy rara y sólo ocurría en los grupos *tr* y *dr*, como en *triste* o *pondré*. Por su parte, (r) se pronunciaba comúnmente como vibrante alveolar sonora múltiple, aunque sobre todo a principio de palabra, como en *reja*; se encontraban también aproximantes alargadas, [ɹː]; la segunda variante más frecuente era una semivibrante, caracterizada por empezar con dos vibraciones linguales y terminar con una aproximante sonora, como en *perro* [rᶥ]; surgían también formas asibiladas, sobre todo al principio de palabra, y tras *n* y *l*, como en *alrededor*, *enredar* y *cine Rialto* (2003, pp. 394-395), variante esta última que estaba lejos de ser el tipo más común, pero que no debía ser tan rara como para señalar su carácter muy esporádico, como en el caso de (ɾ).

Unos años después, en 1967[27], Lope Blanch observaba, para la (ɾ) final, que las articulaciones asibiladas eran más frecuentes que en los tiempos del estudio de Matluck; de hecho, documentaba en 12 informantes 13% de formas asibiladas, además de 75% de vibrantes y aproximantes, y 12% de vibrantes múltiples[28]. Además, en siete de ocho estudios dialectales realizados entre 1951 y 1967, en Tepotzotlán (Estado de México; Cortichs 1951), el Ajusco (una zona rural del Distrito Federal; Alvar 1966-1967), Zacapoaxtla (Puebla; Acosta 1963), Azompa (Oaxaca; Argüello 1965) y Tamazunchale (San Luis Potosí; Ávila 1967), además de los ya citados de Guanajuato y el valle de México, se mencionaba cuando menos algún tipo

[27] En un conocido trabajo sobre "La –*r* final del español mexicano y el sustrato nahua", citado aquí por la edición de 1983.

[28] Con respecto al aumento de la asibilación a fines de los años sesenta, Moreno de Alba (1994, p. 127, n. 11) aduce el testimonio de Bolaño: "en México y entre nuestros alumnos, estamos notando, cada día con más frecuencia, sin que podamos explicarnos el fenómeno, la tendencia a convertir la *r* fricativa, principalmente en pausa, en una *r* asibilada" (1968, p. 127). También a Jorge Suárez, lingüista argentino llegado a México hacia 1969, le resultaron muy llamativas la gran cantidad de asibilaciones que podían oírse en la ciudad de México (comunicación personal de Yolanda Lastra).

de asibilación. La difusión geográfica de la asibilación es, de hecho, un problema de gran interés. Ya en 1972 Moreno de Alba sugería el carácter irradiador de la ciudad de México, al analizar 380 informantes, hombres y mujeres, de tres niveles generacionales y cuatro socioculturales, de entre los que se estaban encuestando para el *Atlas lingüístico de México*. Se trataba, en definitiva, de un fenómeno poco frecuente, pero muy perceptible, con el que se asibilaba más la (ɾ) final que la (r); más las mujeres que los hombres; y más las personas de edad intermedia que los jóvenes, y éstos más que los informantes de edad avanzada.

El *Atlas*, desde luego, es la principal contribución para establecer la distribución geográfica del fenómeno. La asibilación es uno de los procesos que analiza el propio Moreno de Alba en su libro de 1994 (figura 14).

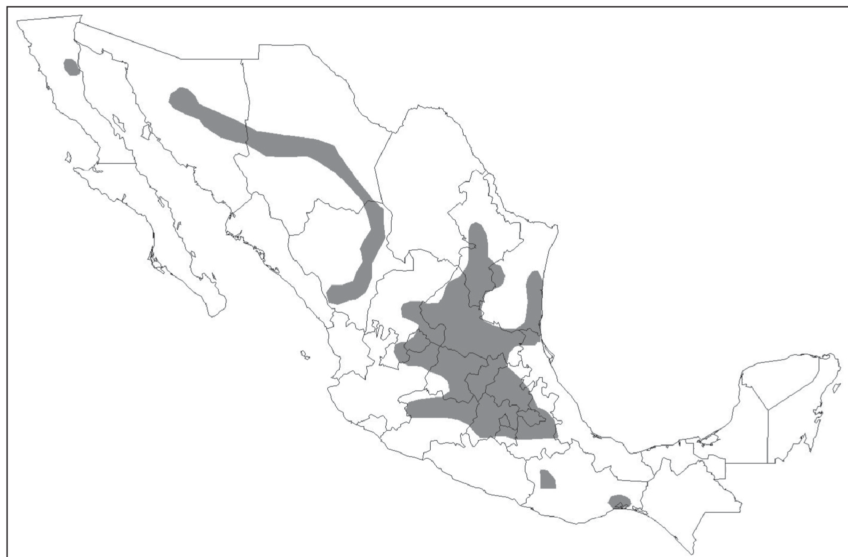
La zona de asibilación más característica es el centro del país, en especial en poblaciones de los estados de México, Hidalgo, Querétaro, Guanajuato y el Distrito Federal (Moreno de Alba 1994, p. 130); se documenta también de forma más o menos esporádica en otras regiones del país. Si se consideran los puntos en que la asibilación supera el 50% de los casos de la (ɾ) final, tal como ocurre en Amecameca, Guanajuato, Apan y El Salto, las mujeres llegan a 75% y los hombres sólo a 52%; las diferencias por edad y por nivel sociocultural son menos claras, aunque jóvenes y adultos parecen asibilar más que las personas de mayor edad (p. 132)[29].

Dada la importancia de la ciudad de México como hipotética catalizadora del proceso, el examen de los datos capitalinos se vuelve crucial a la hora de establecer su papel en la vida urbana. Lastra y Martín Butragueño (2006) han considerado el posible carácter de cambio en curso de la asibilación de (ɾ) y (r)[30], comparando datos actuales con los publicados por Perissinotto en los años setenta (1972, 1975). La idea central que trans-

[29] La asibilación, por otro lado, es un fenómeno de gran extensión en español. Se ha recogido en Navarra, La Rioja, Álava, Aragón, Cuba, Nuevo México, México, Guatemala, Costa Rica, Panamá, Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay, Argentina, Chile, quizá entre otros lugares (véase por ejemplo Canfield 1988, p. 28; Quilis 1993, pp. 347-348; Vaquero 1998, pp. 46-48). Penny considera la asibilación dentro de un apartado más general en que se estudian "other effects of migration from the Peninsula" (2000). Lo mismo piensa Lapesa (1981, pp. 578-579). Frago señala que los datos sobre la presencia riojana en América "no autorizan a atribuir esta procedencia dialectal a la asibilación de /r̄/, y de la /r/ precedida de /t/, en amplias, y a veces muy distanciadas, áreas americanas" (1999, p. 26). Canfield propuso que el rasgo provendría, no de los primeros pobladores, sino de inmigrantes llegados en el siglo XIX (1962, pp. 87-88).

[30] Se examina la distribución sociolingüística de 3924 casos de (ɾ) y de 1289 de (r), en todas las posiciones contextuales, en una muestra de 54 personas. En cuanto a las realizaciones asibiladas, se documentó de manera global, tomando juntos los datos del estilo de conversación grabada y el resultado de la aplicación de un cuestionario, 4% para (ɾ) y 14% para

FIGURA 14. *Zonas de (ɾ) final asibilada algo frecuente*



Fuente: Moreno de Alba 1994, mapa 30, p. 133.

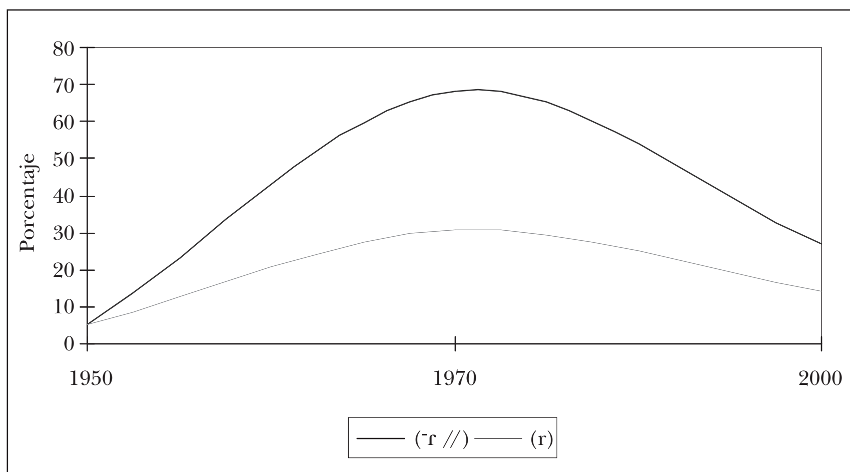
miten los datos es que alrededor de 1970 puede haber habido un pico en los índices de asibilación, pero que el proceso ha experimentado hoy una retracción relevante. La figura 15 resume los datos más importantes.

La gráfica de la figura 15 presenta una estimación de la difusión y la contracción de la asibilación de (ɾ) final absoluta y de (r). Para los años cincuenta, se asigna un 5% con valor convencional a las dos variables, en un intento por apreciar los comentarios acerca de su eclosión en esa época (Matluck, Boyd-Bowman, Lope Blanch), aunque en casos relativamente esporádicos, intentando captar el hecho de que el fenómeno comenzaba a ser perceptible. Para 1970, se anotan las cantidades de Perissinotto (1972, 1975), 68.1% para (-ɾ //) y 31% para (r). Por fin, para el año 2000, las cantidades propuestas por Lastra y Martín, donde se estima en 27% la asibilación de (ɾ) en final absoluto, y en 14% para (r). Si los hechos resultaran ser así, se tendría un proceso incipiente hace unos cincuenta años, quizá parte de un fondo común, un residuo no plenamente activado, que se va convirtiendo en cambio nuevo y vigoroso en las décadas siguientes,

---

(r). El número de asibilaciones de (ɾ) asciende a 27% en las circunstancias más favorables para ello: la posición prepausal en el estilo de conversación.

FIGURA 15. *Estimación de la asibilación en la ciudad de México*



Fuente: Lastra y Martín Butragueño 2006.

hasta alcanzar cotas muy elevadas, para luego, en una época posterior, retroceder y estabilizarse.

En los datos actuales, la probabilidad logística de obtener variantes asibiladas en el caso de (ɾ) era privilegiada por su aparición en grupo con otra consonante (p=0.649), la posición prepausal (que alcanzó un notable 0.930), el estilo de conversación grabada (0.639), la instrucción media y alta (0.582 y 0.504), las personas de más edad (0.608) y las mujeres (0.581)[31]. En cuanto a la (r), las asibilaciones fueron favorecidas por la posición inicial de palabra (0.544), la posición tras [s], la instrucción, de modo que las personas de nivel bajo y medio documentaron más asibilaciones (0.604 y 0.682), la edad (más los de más edad, 0.601) y las mujeres (0.659). Todos los otros factores no favorecieron en particular la asibilación.

Aunque muchos aspectos del problema disten de estar claros y precisen más investigación, varios hechos sugieren que se trata de un cambio en curso, lo que significaría que el volumen total de casos y su distribución social ha venido modificándose a lo largo, por lo menos, de las últimas cinco décadas. Algunos de los indicios de cambio tienen que ver con el

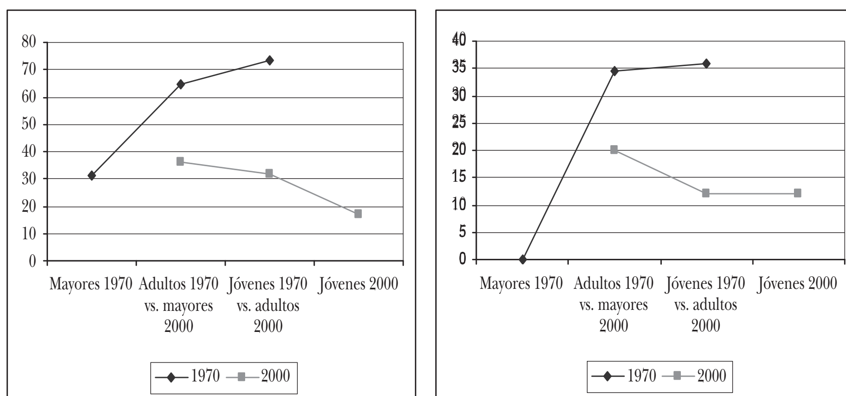
[31] Ya se recordó *supra*, que probabilidades por encima de 0.500 favorecen el cumplimiento de un proceso, y por debajo de 0.500 no lo favorecen. Una versión más amplia de los comentarios que siguen puede encontrarse en Martín Butragueño (2006).

tiempo aparente, mientras que otros están asociados a la consideración del cambio en tiempo real.

En tiempo aparente, un indicio de que existe un proceso de cambio en curso es que la edad resultó ser un factor significativo tanto para (ɾ) como para (r). De hecho, el único grupo de edad seleccionado en los dos casos es el de las personas de más edad, es decir, el de las personas con 55 o más años. Se trataría de una retracción del proceso de asibilación, por el mismo hecho de que las generaciones joven (20 a 34 años) y media (35 a 54) no fueron seleccionadas por el modelo estadístico. Además, es la clase de nivel sociocultural medio la que más promueve la asibilación, tanto con (ɾ) como con (r). Por fin, son las mujeres quienes dominan con claridad el proceso de asibilación: 0.581 frente a 0.412 los hombres con (ɾ), 0.659 frente a 0.326, con (r).

La comparación de los datos recogidos ahora con los de Perissinotto permite establecer algunas consideraciones acerca del desarrollo de los acontecimientos en tiempo real. Reduciendo en el caso de (ɾ) la comparación a los datos en posición prepausal en el estilo de conversación, pueden observarse varias diferencias. Con nivel y papel sexual persiste la jerarquía de factores, pero a un nivel de ocurrencia más bajo. Las mujeres asibilaban en 81.8% de los casos en los datos de Perissinotto, y sólo en 34% en los nuestros. Por nivel sociocultural, el grupo medio era el más avanzado en ambos casos, seguido por el alto y por el bajo en último lugar, pero los promedios globales son igualmente diferentes: 80.8% antes y 30% ahora el grupo medio, 59.8 y 33% el grupo alto, y 53.9 y 22% el grupo bajo. La diferencia más interesante, sin embargo, radica en los grupos de edad. En Perissinotto quienes más asibilaban eran los jóvenes (73.5%), seguidos por las personas de mediana edad (64.5%) y por los mayores en último término (31.3%). En los datos actuales, quienes más asibilan son las personas mayores (36%), seguidos por las personas de mediana edad (32%) y en último lugar por los jóvenes (17%). En cuanto a (r), las mujeres eran en ambos casos las líderes, de nuevo a niveles inferiores ahora (pasan de 38.5 a 21%), siempre sobre los hombres (21 y 7%). Por niveles, el grupo medio sigue siendo el más prominente, pero del mismo modo a niveles más bajos (39.7% antes y 23% ahora). El grupo alto era en Perissinotto el segundo en asibilar (30%), pero muestra en los datos contemporáneos una reducción radical (5%) que lo lleva al último lugar, y el grupo bajo ha mantenido porcentajes semejantes (17.7 y 16%), pero ese mismo mantenimiento ha permitido al grupo pasar ahora a un segundo lugar. Una vez más, las diferencias por edad son las más interesantes. En Perissinotto, quienes más asibilan (r) son los jóvenes (35.8%), seguidos por las personas de mediana edad (34.5%) y, en último lugar, por las per-

FIGURA 16. *Distribución en tiempo aparente (edad) y en tiempo real (1970 vs. 2000) de la asibilación de (-ɾ //) —izquierda— y (r) —derecha— en la ciudad de México*



sonas mayores, en las que no se documentaba ni un solo caso (0%). En los datos actuales aparece un patrón prácticamente inverso. Los que más asibilan son los mayores (20%), seguidos por las personas de mediana edad (12%) y por los jóvenes (12 por ciento).

La consideración de los datos en tiempo real suma entonces nuevos argumentos a la idea de que se trata de un cambio en curso instalado actualmente en una fase de retracción en la ciudad de México. No sólo los porcentajes de aparición son menores en todos los subgrupos, sino que la escala de edades muestra un patrón inverso hoy día. La aparición de variantes asibiladas se ve más favorecida por las personas de más edad, y menos por las de menos edad, lo cual es exactamente lo contrario a lo mostrado por los datos obtenidos hace más o menos unos treinta años.

Las dos gráficas de la figura 16 muestran las diferencias fundamentales entre los dos patrones. Por un lado, internamente en cada una de las muestras puede verse el movimiento ascendente del fenómeno en los datos de hace treinta años, y el movimiento descendente en los datos actuales según disminuye la edad. Puede apreciarse, además, las diferencias entre grupos aproximadamente correspondientes: las personas de mediana edad hace treinta años son los mayores ahora, y los más jóvenes se han convertido en las personas de mediana edad.

Pero que el fenómeno pueda estar en retracción en la capital no significa que lo esté también en otras ciudades que reciben ahora el eco de patrones más antiguos. Rissel (1986, 1989) estudió durante los años ochenta la asibilación de (ɾ) y (r) en San Luis Potosí, y encontró que estaba corre-

lacionada con el sexo, el nivel sociocultural y las actitudes, tradicionalistas o no, hacia el papel de hombres y mujeres. Uno de los resultados más interesantes es que las mujeres con actitudes más tradicionalistas asibilan más, mientras que entre los hombres la asibilación disminuye cuanto más tradicionales son sus actitudes. La actitud tradicionalista o no se infiere sólo a partir de dos preguntas, relacionadas con la posibilidad de que las mujeres trabajen una vez casadas. Por otra parte, aunque se dispone de 56 informantes, todos están en la franja de edad de entre 12 y 22 años, así que no es posible tener una imagen de lo que ocurre en las generaciones anteriores. Otro dato interesante para cartografiar la difusión de las variantes asibiladas es el testimonio de Mendoza (2003), acerca de su papel en el habla de Culiacán, Sinaloa, donde la asibilación tendría un carácter incipiente. En 1988, al levantar muestras para un corpus de habla sinaloense, no registró ningún ejemplo. En los años siguientes, sin embargo, se empezaban a oír algunos casos de asibilación, en especial ante pausa y en el grupo *tr*, en los medios de comunicación masivos; el fenómeno es, sin embargo, muy restringido todavía[32].

Debilitamiento de s: el caso de Veracruz

Conviene detenerse a examinar alguna de las variables de carácter consonántico que han venido mostrándose enormemente productivas dentro y fuera de México. Podrían comentarse, entre otros, ejemplos relacionados con la articulación de (s), es decir, de cualquiera de las *s* de *las mesas*; de (ʧ), esto es, la *ch* de *pecho*; y de (ʝ), como en *raya* o en *gallina*. Cada uno de estos fenómenos nos descubre diferentes y particulares historias sociolingüísticas. El debilitamiento de *–s* en Veracruz es un ejemplo muy llamativo de retracción lingüística, es decir, de fenómeno variable en el que las variantes más plenas se están expandiendo, y las más debilitadas, contrayendo.

La (s) es la variable fónica más productiva para mostrar la proyección geográfica y social de las comunidades hispanohablantes. En posición explosiva, es decir, en el ataque o cabeza silábica, y sobre todo en posición implosiva, su debilitamiento está ligado a numerosos aspectos de la vida social. La *s* puede pronunciarse plena, como en *las casas*; puede aspirarse, de forma que se oye *lah casah*; puede también asimilarse a la consonante siguiente, dando algo así como *lak kasas*; incluso puede llegar a elidirse,

[32] Es pertinente en este contexto considerar los trabajos de Matus-Mendoza 2004 y 2005, en que se analizan datos sobre asibilación recogidos a mediados de los años noventa en Moroleón (Guanajuato) y entre inmigrantes mexicanos residentes en Kennett Square (Pennsylvania).

Figura 17. *Resumen del relajamiento algo frecuente de –s*



Fuente: Moreno de Alba 1994, mapa 31.

de forma que sólo se escuche *la casa* queriendo decir 'las casas'. Existen también otros procesos de interés, como la sonorización o el rotacismo.

En México, el debilitamiento de (s) es especialmente característico de las costas del sur del Golfo de México (centro y sur de Veracruz, y costas de Tabasco y Yucatán), y de las costas del Pacífico (de Chiapas y Guerrero, y de áreas circunvecinas del Mar de Cortés), tal como se aprecia en el mapa de la figura 17.

El estudio de Ceballos Domínguez (2006) sobre la zona conurbada de Veracruz-Boca del Río acaba de revelar varios aspectos de gran interés para entender los movimientos fónicos vinculados a la variación de (s) implosiva. El estudio se ha llevado a cabo con 3600 casos procedentes de 36 informantes, 22 de Veracruz y 14 de Boca del Río, tomando en cuenta la edad, el papel sexual, el grado de instrucción y el nivel socioeconómico, además de diferentes aspectos puramente lingüísticos, como el contexto fónico, la posición en la palabra y la tonicidad. De los casos documentados, 60% (2140 ejemplos) fueron de [s] plena, 37% (1345) de aspiraciones [h], y el 3% (115) restante de elisiones [Ø]. Diferentes factores sociolingüísticos resultaron significativos en cada una de las variantes, como vemos en la tabla 14.

Tabla 14. *Factores significativos para (s) implosiva en Veracruz-Boca del Río*

Variante	*Variable sociolingüística*	*Probabilidad*	
[s]	Edad	20-29	(0.719)
		30-39	(0.599)
		40-49	(0.434)
		50-59	(0.375)
		60-	(0.403)
	Instrucción	Primaria	(0.433)
		Media	(0.475)
		Superior	(0.613)
	Ingresos	Bajos	(0.485)
		Medios	(0.574)
[h]	Edad	20-29	(0.294)
		30-39	(0.402)
		40-49	(0.569)
		50-59	(0.607)
		60-	(0.602)
	Sexo	Hombres	(0.521)
		Mujeres	(0.481)
	Instrucción	Baja	(0.545)
		Media	(0.543)
		Superior	(0.400)
	Ingresos	Bajos	(0.514)
		Medios	(0.430)
[Ø]	Instrucción	Baja	(0.707)
		Media	(0.317)
		Superior	(0.377)

Fuente: Ceballos Domínguez 2006.

Es decir, en la articulación de la (s) implosiva como [s] plena resultan pertinentes la edad, el nivel de instrucción y los ingresos. En cuanto a la edad, favorecen la articulación plena las personas más jóvenes, de 20 a 29 años (0.719 de probabilidad), y de 30 a 39 (0.599). Ninguno de los diferentes grupos de informantes, de 40 o más años, favorece la articulación plena. Por nivel de instrucción, resulta muy llamativo que solamente las personas con estudios superiores favorezcan con claridad el empleo de la [s] plena, pues alcanzan una probabilidad de 0.613; ni las personas de estudios bajos ni las de estudios medios favorecen en realidad la articulación plena. Por fin, las personas con más ingresos son las que más veces pronuncian plena la (s) implosiva. Como puede verse, el patrón es bastante claro. Tienden a mantener más veces la pronunciación plena los jóvenes, las personas con más estudios y las personas con más ingresos.

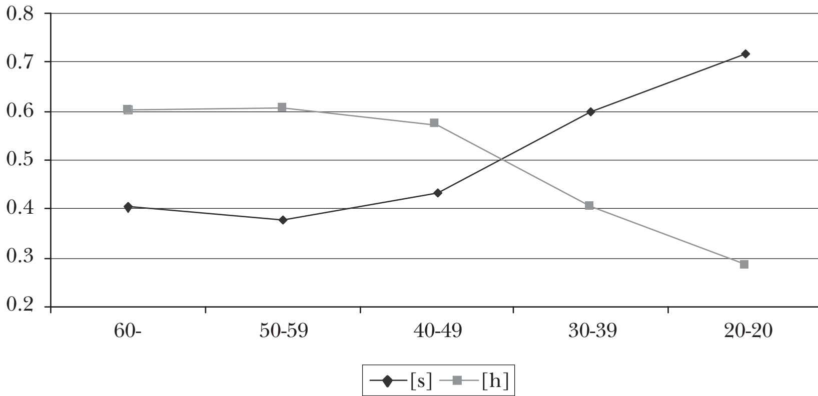
En cuanto a la aspiración, las variables sociales que emergen como significativas son la edad, el papel sexual, la instrucción y los ingresos. Por edades, la imagen ofrecida por la aspiración es el reverso de la articulación plena. Los más jóvenes, de 20 y 30 años, aspiran poco, mientras que todos los subgrupos de más de 40 años muestran tasas probabilísticas a favor de la aspiración (0.569, 0.607 y 0.602, respectivamente). Los hombres aspiran más que las mujeres, aunque la diferencia no es muy marcada (0.521 frente a 0.481). En cuanto al nivel de estudios y de ingresos, aspiran más las personas de estudios bajos y medios, y las personas de ingresos bajos. De nuevo, la estructura social de la aspiración se muestra muy clara. Aspiran más las personas de más edad, los hombres, y quienes tienen menos estudios y menos ingresos.

Sólo el nivel de instrucción resultó pertinente para los casos de elisión. Hay que tomar en cuenta que en términos absolutos, además, se trata de pocos casos. El resultado es precisamente el esperable. Eliden mucho más las personas de bajo nivel de instrucción (0.707), que de hecho son las únicas que muestran índices significativos de elisión.

La consideración de los datos por edades en el estudio de Veracruz-Boca del Río sugiere en particular la presencia de un cambio lingüístico en una dirección desdialectalizadora. En efecto, si se comparan los datos de articulación plena [s], y de aspiración [h], se observa un claro cruce generacional (figura 18).

Existe, en efecto, un cruce de tendencias en algún momento que es posible situar entre los que tienen más de 30 años y los que tienen más de 40, es decir, aproximadamente entre las personas que nacieron alrededor de 1970. Son las fechas, precisamente, en que comienza a establecerse la conurbación entre Veracruz y Boca del Río y en que principia un intenso proceso de crecimiento urbano en la zona. Es llamativo, al mismo tiempo, constatar que en los datos actuales no aparecen, por lo menos para el caso de la (s) implosiva, diferencias significativas en ningún caso entre Veracruz y Boca del Río, lo que sugiere la existencia de una sola comunidad de habla. El proceso de desdialectalización que se constata en un ejemplo como éste no es extraño: está ocurriendo respecto a muchos fenómenos en numerosas áreas dialectales del mundo occidental. Como sea, subraya la necesidad de descripciones sociolingüísticas detalladas que relativicen la visión estática de numerosos fenómenos lingüísticos. En Veracruz-Boca del Río, aunque persisten en buena medida los rasgos lingüísticos tradicionales, ciertos aspectos se deslizan bajo el efecto gravitatorio de las variedades mexicanas más próximas a la norma ideal. No faltan tampoco casos en sentido contrario, en que la comunidad de habla se decanta en el sentido de la identidad y de la autonomía lingüística.

FIGURA 18. *Distribución en pesos probabilísticos por edades de (s) implosiva plena y aspirada en Veracruz-Boca del Río*



Fuente: Ceballos Domínguez 2006, p. 26.

Constituciones: el problema de las instituciones léxico-semánticas

Los ejemplos incluidos en esta sección precisan de una mayor cantidad de información contextual que los mencionados en el apartado previo. Las herramientas necesarias para la descripción de estos fenómenos son, hasta cierto punto, más imprecisas, se refieren a conjuntos de elementos de contornos desiguales, muchas veces constituidos en forma de paradigmas abiertos, como ocurre de manera típica con el léxico. Se abordan entonces un par de casos de suma importancia para la sociolingüística urbana constitutiva, aunque sin duda no exclusivos de ella: por un lado, la cuestión de las muchas y las pocas palabras y las repercusiones que ello tiene en la estratificación social y en la educación; por otro, la discusión tradicional de la pervivencia y la desaparición de términos de orígenes específicos, vista aquí a través del problema de los indigenismos.

Muchas y pocas palabras

La variación léxica entre los diferentes hablantes se encuentra, por su propia naturaleza, entre los fenómenos sociolingüísticos más difíciles de estudiar. El volumen del léxico, las diferencias de significado de un mismo término, la variación geográfica a que se encuentran sometidos otros, los

diferentes usos estilísticos de voces con significado semejante, hacen muy complejo disponer de herramientas fiables que nos permitan apreciar objetivamente las diferencias entre grupos sociales, como los que existen en diferentes niveles de la estratificación urbana. Desde luego, no está en duda que los hablantes mismos perciben parte de esa diversidad léxica, y que asocian palabras y expresiones específicas, a manera de estereotipos, con ciertos personajes o con ciertos entornos sociales.

Existen diferentes materiales en México que permiten acercarse con cierta seriedad a este problema. Entre ellos se encuentran las formas léxicas contenidas en el *Atlas* (Lope Blanch 1990-2000), trabajos de disponibilidad léxica (López Chávez 2003), los trabajos asociados al *Diccionario del español usual en México* (Lara 1996), entre otros. Desde un punto de vista sociolingüístico, algunas de las aproximaciones más aprovechables son las de los análisis llevados a cabo por Raúl Ávila en una serie de investigaciones publicadas entre 1988 y 1994, reunidas en un libro de 1999, por donde cito. En lo esencial, estas investigaciones se refieren a los diferentes volúmenes léxicos empleados por diversos grupos de hablantes mexicanos, y a las diferencias referenciales en cuanto a los conceptos expresados por estas voces. Algunas de esas diferencias son realmente abruptas y cabe plantearse si se deben a las condiciones de encuesta, en la medida en que el encuestador pudiera preguntar por aquello que le pareciera más acorde a la realidad del hablante; a diferencias sociales, de forma que existiera algún tipo de condicionamiento respecto al tipo y cantidad de palabras en juego; a diferencias cognoscitivas, en la medida en que la educación recibida condicionara las posibilidades o cuando menos limitara las opciones conceptuales puestas a disposición de los hablantes; o a un condicionamiento mixto del que formaran parte varios o todos estos ingredientes.

Resulta llamativa, entonces, la comparación de entrevistas procedentes del proyecto para la delimitación de las zonas dialectales del país, antecedente inmediato del *Atlas lingüístico de México*, y del habla de la ciudad de México, incluidas en los materiales del habla culta publicados en 1971. Al considerar las diferencias de densidad léxica en las transcripciones de estos textos, o número de tipos léxicos entre el número de palabras de un segmento dado, Ávila encuentra que las diferencias más notables están asociadas a la zona y al nivel cultural, y no a la edad, el sexo o el número de informantes (1999, p. 24). Al ordenar la densidad en tres rangos, de modo que el rango bajo es para densidad 54 a 59, el medio de 60 a 65, y el alto de 66 a 71, resulta que la ciudad de México tiene un porcentaje de textos mucho más alto (68.4%) en el rango superior o más denso que las otras localidades del país de las que se disponía de datos, que sólo aportaron al rango superior 31.6% de los textos. Es más, en la ciudad de México el

porcentaje de textos del rango superior es el triple de grande (29.2% de su propio total) que los textos del rango de densidad más baja (9.0%), frente a las otras localidades, donde ocurre exactamente lo contrario (10.3% en el superior y 32.8% en el inferior). Queda clara, entonces, la mayor densidad léxica presente en los materiales procedentes de los hablantes de carácter más urbano. En cuanto a los niveles culturales, 47.4% de los textos que quedaron en el rango superior proceden del nivel alto, 36.8% del nivel medio, y apenas 15.8% de las personas de nivel educativo más bajo, lo que revela una clara estratificación sociocultural de la variable de densidad léxica:

> Habría que buscar las causas de estas diferencias: muy probablemente tienen que ver con la escolaridad, pero también con el tipo de trabajo o actividad de las personas. Las funciones del lenguaje en relación con la actividad son, necesariamente, distintas y esto podría explicar las diferencias. El lenguaje para la acción —frente al especulativo que privilegia la función heurística— es precisamente el que tiene menor densidad. Esto permite rechazar la hipótesis del déficit: el lenguaje es adecuado para los fines del usuario y es diferente justamente por eso. Además, el poseer un léxico extenso no es una condición suficiente para usarlo adecuadamente, con eficiencia comunicativa (1999, p. 37).

Otro hecho muy llamativo tiene que ver con los conceptos a que se refieren los hablantes. Al comparar los materiales del habla culta (1971) y del habla popular (1976) de la ciudad de México, las diferencias son realmente provocadoras. Por un lado, en las entrevistas de habla culta se usan más vocablos, 3 319 en cinco horas de grabación, que en el habla llamada popular, donde aparecen 2 375 vocablos en seis horas y media. Además, los textos de las personas más instruidas son más densos (63.7 de densidad, frente a 61.3) y los enunciados mucho más largos: en las personas de nivel más alto la longitud promedio del enunciado es de 10.9 elementos, mientras que en los materiales populares apenas llega a 5.1 (Ávila 1999, p. 159). No hay duda, ya en los aspectos cuantitativos, de la clara estratificación léxica a que se encuentra sometida una población urbana como la de la ciudad de México. Pero las diferencias cualitativas son todavía más interesantes. En ese sentido, se recogieron los vocablos —sustantivos y verbos— en que un estrato superara al otro por lo menos en un 50% de frecuencias, lo que dio un conjunto de 135 vocablos en total, tomando todos aquellos en que el estrato alto supera al bajo y viceversa, de los cuales se estableció la acepción básica o más frecuente. La lista de vocablos se analizó con respecto a dos aspectos: primero, si el referente designado con el vocablo era o no perceptible por los sentidos; segundo, se organizó el léxico en campos referenciales. En la tabla 15 aparecen los resultados del primer análisis.

TABLA 15. *Referentes de sustantivos y verbos en habla culta y popular de la ciudad de México*

Estrato	*Habla culta*			*Habla popular*		
Referente	*No perceptible*	*Sí perceptible*	*Total*	*No perceptible*	*Sí perceptible*	*Total*
Susts.	37 (69%)	17 (31%)	54 (100%)	7 (23%)	23 (77%)	30 (100%)
Verbos	22 (81%)	5 (19%)	27 (100%)	8 (33%)	16 (67%)	24 (100%)
Total	59 (73%)	22 (27%)	81 (100%)	15 (28%)	39 (72%)	54 (100%)

Fuente: Ávila 1999, p. 161.

Hay más vocablos representados más veces en el nivel alto o culto, 81 frente a 54 en habla popular. De ellos, una proporción muy elevada de referentes es no perceptible en los materiales cultos, pues 69% de los sustantivos y 81% de los verbos no tienen un asidero para los sentidos. Por contraste, los vocablos en que más destacan los hablantes menos instruidos muestran el reverso de la moneda, pues 77% de los sustantivos y 67% de los verbos tenían referentes perceptibles. Los informantes, pues, hablaron de cosas marcadamente diferentes, de realidades relativamente abstractas los unos, de realidades cercanas y materiales los otros, creando una imagen de sí mismos social y conceptualmente muy diferenciada. La clasificación de los vocablos en campos referenciales alude a esas nítidas diferencias, como vemos en la tabla 16.

En líneas generales, las personas más instruidas hablaron más de cultura y educación, de las relaciones entre las personas y de los atributos psicológicos y los valores. Los hablantes que representaron el habla popular, en cambio, hablaron sobre todo de ocupaciones y servicios, de acciones corporales y de relaciones con los demás, además de los elementos naturales y artificiales.

Más allá de las diferencias entre la estratificación urbana y las distribuciones léxicas en entornos rurales, está claro que el léxico empleado por los habitantes de las ciudades está sometido a una intensa diferenciación social, tanto en la cantidad de palabras empleadas como en las realidades designadas por ellas. Sólo una lingüística dispuesta a enfrentar una gran cantidad de información contextual es capaz de dar cuenta del problema.

Pervivencia del léxico de origen indígena en el español

Una discusión tradicional con respecto a la naturaleza del léxico del español mexicano ha sido la vitalidad de los indigenismos. Es un tema de importancia para la comprensión cabal de la evolución histórica de la lengua y de la sociedad que la habla; no ha faltado tampoco una cierta dimensión

TABLA 16. *Campos referenciales en los vocablos más empleados, comparativamente, en habla culta y habla popular*

Campo referencial	*Habla culta*	*Habla popular*
Ser humano	mujer, hombre	chiquillo, chamaco
Ser humano: atributos psicológicos y valores	razón, derecho, interés, idea, punto, amor; poder, deber, juzgar, creer, entender, sentir, acordarse, encantar	miedo, culpa
Ser humano: cuerpo	nacer, morir	ojo, ver, levantarse, bajar, venir, comer
Sociedad: cultura y educación	cultura, educación, carrera, clase, nivel, plan, aspecto, problema, ejemplo, base, cuestión, caso, tipo, obra, cosa, escuela, hogar, iglesia; desarrollar, educar, estudiar, preparar, leer, escribir, contar	maestro, prueba; explicar, terminar
Sociedad: relaciones interpersonales	respeto, forma, manera, falta, matrimonio, marido, padre, madre, hijo, familia, gente, mundo; servir, cuidar, tratar, exigir, necesitar, encontrar, oír, regalar	compañero, novio, grupo; platicar, buscar, preguntar, ayudar, quitar
Sociedad: ocupaciones y servicios	profesión, médico, máquina; dedicarse, valer	comercio, mercado, kilo, peso, carro, camión; comprar, vender, pagar, sacar, andar, partir
Sociedad: esparcimiento	deporte, película, campo, canción, gruta	campeonato, equipo; tocar, explorar
Entorno, lugares artificiales y naturales	ambiente, situación, vida, lugar, casa, país	pueblo, kilómetro
Elementos naturales y artificiales	caballo	animal, perro, agua, piedra; agarrar, formar, abrir, tirar
Tiempo: referencias temporales	época, edad, ocasión, momento	semana, domingo, noche

Fuente: Ávila 1999, pp. 164-167.

ideológica a la hora de construir los argumentos pertinentes (*cf.* Zimmermann 1995). En el estudio del papel de la urbanización en el desarrollo lingüístico del país, el problema de los indigenismos se vuelve interesante en su sentido genérico. En la dimensión más llana del problema, podría esperarse que las formas de vida modernas, urbanas por naturaleza, tiendan a desalojar del espacio léxico activo las palabras que representan conceptos asociados a la vida tradicional, relacionados con la agricultura, las tradiciones familiares, las creencias y las costumbres, la flora y la fauna, entre otros campos, simplemente por el hecho de que ya no forman parte de la vida cotidiana de los hablantes. Es el caso de muchos de los indigenismos tradicionales. Se trata, pues, del viejo problema de la relación de las palabras con las cosas, fructífero en sí mismo, por otra parte, para considerar la dimensión que ordena los hechos urbanos y los rurales:

> Cierto que el habla urbana no es campo fértil para el arraigo de los indigenismos; suelen éstos emplearse para designar realidades de la flora o de la fauna particular de cada región, realidades que prácticamente desconoce el hablante urbano. De ahí que el número de voces indígenas vivas en la provincia, en el habla campesina, sea superior al número de indigenismos usuales en las ciudades (Lope Blanch 1979, p. 20).

La cita anterior está tomada del estudio todavía hoy más importante llevado a cabo sobre la vitalidad de los indigenismos, el conocido trabajo publicado por Lope Blanch sobre el *Léxico indígena en el español de México*[33]. El libro parte de copiosos materiales levantados en la ciudad de México: 4 600 000 palabras, procedentes de 490 informantes, más otros 100 más para establecer a posteriori el conocimiento pasivo de los indigenismos, que sirve a Lope para formular una hipótesis que abordó también en otros trabajos, la del relativamente escaso papel del contacto con las lenguas indígenas en la fisonomía del español mexicano general. De hecho, aunque en el corpus léxico aparecieron casi 22 000 indigenismos, la inmensa mayoría de ellos, unos 18 500, eran topónimos o patronímicos, lo que reducía los indigenismos comunes a 3 380, es decir, apenas 0.07% del cuerpo léxico total, correspondientes a 312 vocablos, asociados a 237 lexemas. De entre todos, los más frecuentes en las fuentes coloquiales y literarias eran una treintena, entre los que se encontraban *pulque* y sus derivados, *chile* y sus derivados, *chamaco, jacal, cuate*, etc. Interesa ahora en especial la prueba de vitalidad pasiva que se aplicó a 100 hablantes, “representantes

[33] Se cita aquí por la segunda edición, aumentada, de 1979; la primera es de 1969, aunque una versión bastante más reducida se había publicado en 1965.

TABLA 17. *Vitalidad pasiva de los indigenismos en la ciudad de México a mediados de la década de 1960*

Grupo I. — *Voces de conocimiento absolutamente general,* como *aguacate, apapachar, atole, cacahuate, cacao, camote, capulín,* etc., hasta un total de 95 vocablos correspondientes a 74 lexemas.
Grupo II. — *Voces de conocimiento casi general,* del tipo de *achichincle, ahuehuete, ajolote, apipizca, ayate, biznaga* o *capulina,* que hacen en este grupo un total de 60 vocablos y 46 lexemas.
Grupo III. — *Voces de conocimiento medio,* entre las que se encuentran *cacahuacincle, cacle, chachalaca, chinaco* o *coyotera* (62 vocablos y 47 lexemas).
Grupo IV. — *Voces poco conocidas,* como *acocil, achinchinar, coconete, colote, coyol, chahuiscle,* etc. (27 y 18).
Grupo V. — *Voces muy poco conocidas,* como *acocote, aguate, amole* o *ayacahuite* (38 y 31).
Grupo VI. — *Voces prácticamente desconocidas,* del tipo de *camichín, tequescamote, canán, cuitla, chalchicuil, chomite,* hasta completar 30 vocablos y 21 lexemas.

Fuente: Lope Blanch 1979, pp. 35-37.

de todas las clases socioculturales de la capital” (p. 33), que consistió en presentar a la consideración de los encuestados el grupo de indigenismos. Los resultados se organizaron en seis apartados (tabla 17).

Existía una cierta estratificación sociocultural, pues las personas de mayor nivel conocían mejor las voces asociadas a conceptos históricos (como *chimal* o *teocali*), a términos especializados (*mezcalina, nahuatlato*), así como los arcaísmos (*tiza*) y los regionalismos (*cenote, maquech*). Además, para ponderar la vitalidad, se consideró la creatividad relativa de las voces, la posible pluralidad de significados, la extensión geográfica y la concurrencia con vocablos de base hispánica.

En términos de evolución sociolingüística, la descripción pormenorizada de Lope Blanch para los años sesenta proporciona un punto de referencia que puede compararse con datos actuales, que permitan hacerse una idea de la evolución del cuerpo léxico en cuestión —así como de los conceptos asociados— en un mismo entorno urbano. Tal propósito es el que se esboza en el trabajo de Lozanova (2000), con datos recogidos a fines de los años noventa, en 1998, treinta o treinta y tantos años después de la colecta de los materiales del *Léxico indígena.* Se recogieron dos tipos de casos, por un lado ofreciendo directamente las palabras a 12 informantes preguntando por su significado y, por otro, ofreciendo el concepto en busca de la palabra, a sólo cuatro hablantes. Se investigaba en conjunto la vitalidad de 100 palabras extraídas de las listas de Lope Blanch, a razón de 27 del grupo I, 15 del grupo II, 7 del grupo III, 10 del grupo IV, 32 del grupo V y 9 del grupo VI. El conocimiento activo o pasivo del término se describió como se detalla en la tabla 18.

Tabla 18. *Grado de conocimiento de los indigenismos*

a) Comprende y produce frases neutrales y frases idiomáticas.
b) Comprende y produce sólo frases neutrales.
c) Comprende y produce sólo frases idiomáticas.
d) Comprende, pero no produce.
e) Producción sólo metafórica, sin comprensión del significado originario.
f) Producción sin comprensión absoluta.
g) Ausencia tanto de producción como de comprensión.

Fuente: Lozanova 2000, p. 64.

En líneas generales, se confirman las tendencias apuntadas en el *Léxico indígena*. Cuanto menor es la edad, menor parece el grado de comprensión y producción. Las tendencias a la disminución de la vitalidad son más notorias con voces que designan objetos, eventos o relaciones pertenecientes a la cosmovisión indígena (como *chimal, macehual, topil, huapango, huehuenche*), y lo mismo ocurre con las palabras que refieren a la flora y la fauna y a otros aspectos de la vida rural y tradicional (como *cuitla, chomite, pascle, pizote* y otras). Lo pequeño de la muestra empleada, por otra parte, condiciona la validez de los resultados, y una vez más es necesario esperar a disponer de materiales más cuantiosos para poder tener una perspectiva sociolingüística adecuada en tiempo aparente y en tiempo real de la vitalidad de los indigenismos en la ciudad de México.

La lejanía de la península de Yucatán con respecto al centro del país, así como su peculiar herencia histórica, la hacen especialmente interesante para considerar la constitución de su identidad sociolingüística. Se dispone por lo menos de observaciones recientes con valor sociolingüístico sobre la vitalidad de los mayismos en dos ciudades de la península: Chetumal (Pérez Aguilar 2000) y Mérida (Rosado en preparación)[34]. En ambos casos, los estudios sugieren un uso especial de los mayismos, fruto de dos corrientes contrapuestas. Por un lado, la tendencia a su desuso, en la medida en que designan realidades alejadas de los entornos urbanos y en que las realidades tradicionales e indígenas han carecido de prestigio social. Por otro, su empleo por parte de hablantes jóvenes, que otorgan valor simbólico a los mayismos y, en consecuencia, los hacen creadores de identidad, lo que sin duda puede ser un motor importante en la reorganización de las comunidades de habla. La metodología empleada en Chetumal y Mérida no es muy distante, así que se comenta sólo el primero de los dos casos.

[34] Véase también Pérez Aguilar (2006) sobre los nahuatlismos en el español de la frontera mexicana con Belice.

El trabajo de Chetumal parte de las 273 voces contenidas en el repertorio publicado en 1937 por Alfredo Barrera Vásquez sobre mayismos y voces mayas del español yucateco[35]. La consideración del conocimiento actual de estas palabras en 20 informantes monolingües en español, atendiendo a tres niveles de escolaridad (hasta primaria, hasta bachillerato, y estudios posteriores al bachillerato), tres grupos generacionales (hasta 30 años, hasta 50, y mayores de 50), y hombres y mujeres, arroja que 100 de las 273 palabras son completamente desconocidas. De las restantes, 102 son conocidas por menos de 20% de los encuestados, y 28 por menos de 50%. Las 43 restantes, por fin, son conocidas por más de 50% de los hablantes, umbral que se toma para aceptar la pertenencia de los elementos léxicos al conocimiento pasivo de la comunidad de habla. Los términos más vivos, entonces, fueron los que se presentan en la tabla 19.

TABLA 19. *Mayismos en el español de Chetumal, según el porcentaje de hablantes que los conoce*

De 51 a 80%: como *ax, bacal, bobox, box, buth* (26 voces).
De 81 a 90%: del tipo de *turix, uix, uixar, dziriz* (9).
100%: como por ejemplo *koliz, mulix, xix* (8).

Fuente: Pérez Aguilar 2000, p. 184.

El uso de las voces, en la medida en que se caracteriza en la investigación, es diferente según los grupos de escolaridad, edad y sexo. El estudio toma como significativas diferencias mayores a 30% en el uso de una palabra dada. A la luz de tal contraste, hay 5 unidades que son más usadas por el sociolecto alto (*ax, mulix, xik*…), 11 por el medio (*bobox, buth, xek*…) y 15 por el bajo (*bacal, pibil, turix*…). En conjunto, es en el nivel bajo donde es más posible escuchar estas voces asociadas al mundo maya. Por edades, hay 14 palabras más usadas por los jóvenes (*bobox, chechón, xek*…), 8 por las personas de mediana edad (*anolar, sascab, turix*…) y 7 por los informantes de más edad (*bacal, box, mulix*…). Esto es en sí muy llamativo, pues de confirmarse estas tendencias, resultan ser los jóvenes quienes más se sirven de los préstamos mayas en la comunicación local. Por fin, las mujeres usarían mucho más los mayismos que los hombres (en 19 casos, frente a sólo 4 de los varones). La formalidad de los registros de habla parece ser de importancia en la selección de las voces, más propias del ámbito doméstico que de la escuela o el trabajo, más para hablar con los amigos que con los

[35] En realidad, habría que revisar el origen propiamente maya de algunas de las voces.

desconocidos, más propias de la niñez que de la vida adulta, de las visitas al pueblo que de la vida en Chetumal. Además, "algunas mujeres aseguraron que usan mayismos sólo al hablar con otras mujeres cuando hacen la comida o al comprar en el mercado, pues sus esposos les prohíben utilizarlos en su presencia" (Pérez Aguilar 2000, pp. 191-192).

El estudio urbano de las voces de origen indígena, en definitiva, puede resultar de gran interés a la hora de ponderar la pervivencia de ciertas formas de vida tradicionales, por un lado, y la revitalización del sentido comunitario, tal como se manifiesta en sus aspectos lingüísticos. Más allá del interés propiamente filológico, la cuestión de la vitalidad de ciertos cuerpos léxicos —otro tanto podría pensarse de la inserción de préstamos— es un índice de gran interés para la comprensión sociolingüística de la comunidad de habla.

Instrucciones: el fundamento de la interacción

La descripción de las relaciones entre hablantes requiere de una gran cantidad de información contextual. Aunque los mecanismos esenciales pueden tener un valor muy general, su aplicación específica en una comunidad de habla puede ser enormemente particular. Trasladado esto, por ejemplo, al problema de los turnos de habla, puede ser cierto que las operaciones básicas pueden ser mantener el turno propio; cederlo, sea a otro hablante o dejándolo en suspenso; tomarlo, aprovechando un punto de transición o bien interrumpiendo al interlocutor; y apoyar, o realimentar lo que el otro está diciendo (*cf.* Musselman 2002). Pero la realización llana de estos mecanismos puede variar mucho de una sociedad a otra, en términos de considerar lo apropiado o no del momento en que se llevan a cabo las diferentes operaciones relacionadas con los turnos de habla. Se trata de problemas, por otra parte, que se benefician de la perspectiva sociolingüística en la medida en que ésta acentúa los aspectos empíricos y realistas de las descripciones, al ocuparse de números relativamente grandes de informantes y trabajar con ellos en situaciones cotidianas.

Como muchos otros aspectos, las formas específicas de la interacción cotidiana cambian con el tiempo según patrones parecidos a la forma en que se modifican las modas, las opiniones y los hechos lingüísticos asociados a fenómenos como los comentados antes en este capítulo. Las ciudades son los lugares donde más vigorosamente tienen lugar estos cambios y se entronizan los nuevos usos desterrando a los antiguos. Entre los muchos aspectos que aquí convendría abordar, se mencionan en este apartado los cambios habidos en las formas de tratamiento, así como los patrones argumentativos predominantes por grupos socioeducativos. Es

sólo una pequeña parte de lo que pudiera haberse comentado. La cortesía en sus diferentes aspectos, desde los rituales lingüísticos de acceso y despedida, hasta las peticiones en entornos formales e informales, podría ocupar por derecho propio un lugar preeminente en una historia de la interacción urbana. Otro tanto podría decirse de la cuestión de los turnos de habla, o de la visión sociolingüística —sin descartar ninguna otra, desde luego— de la proyección comunitaria de las diferentes modalidades discursivas clásicas, entre ellas las narraciones, de las que se va disponiendo ya de bastante información, y las descripciones y argumentaciones cotidianas.

Formas de tratamiento

Uno de los ejemplos más claros de relación entre la estructura social y su reflejo en el lenguaje es el de las formas de tratamiento. Tales formas están asociadas a un complejo conjunto de delicados rituales, de los cuales los hablantes suelen estar muy conscientes. El ejercicio de tratamiento está en la base de las relaciones entre las personas, y su proyección en un momento y en un lugar determinado supone una perspectiva específica sobre las relaciones de poder y solidaridad entre los grupos y entre los individuos. En líneas generales, puede decirse que la segunda mitad del siglo XX ha visto en México —como en otras latitudes— la expansión de las formas de solidaridad, y que esta profunda transformación ha surgido en las ciudades, donde se han gestado nuevas formas de concebir la interacción entre hablantes.

La descripción sociolingüística de las formas de tratamiento en la ciudad de México fue abordada en su momento al menos por Yolanda Lastra (1972) y por Kim Lee (1989), pero sin duda está haciendo falta un trabajo actual que considere el problema con cierto detalle (*cf.* Orozco 2006). Lastra empleó 56 informantes, distribuidos por edad, sexo y clase social. En el terreno de la solidaridad, no importaba la clase social ni la edad en la selección del *tú*, en las relaciones entre hermanos, cuñados, amigos íntimos, compañeros de escuela y del servicio militar, pero sí había diferencias de clase al dirigirse a padres, abuelos, tíos y padrinos. El uso de *usted* era mucho mayor en la clase baja (90%) que en la clase media (25%). De hecho, con desconocidos, los jóvenes de clase alta y media tuteaban a las personas que conocían por primera vez; la clase baja, sin embargo, se decantaba por el *usted*. En líneas generales, se registraba un aumento del *tú* recíproco. Unos años después, el trabajo llevado a cabo por Kim Lee en los ochenta confirmaba las mismas tendencias. Se consideraron entonces 180 informantes, distribuidos por edad, estudios y sexo. Tuteaban más

los hombres que las mujeres (45% frente a 33%); más las personas con estudios de licenciatura que sin primaria (44% frente a 27%); y más los jóvenes de 16 a 32 años que las personas de más de 56 (44% frente a 32%). Lo que estos estudios muestran, en definitiva, es un cambio social y lingüístico patrocinado por los jóvenes —en especial por los hombres— de clase y estudios medios o altos. Diferentes indicios siguen apuntando en la misma dirección en la ciudad de México.

Para Guadalajara, está disponible la investigación reciente efectuada por Orozco (2006) con 22 informantes. Se toman en cuenta, como en otros materiales, el sexo, la edad y el nivel de estudios. Además, se consideran el lugar de nacimiento y la llamada liberalidad de los informantes. Con respecto al lugar de nacimiento, 16 informantes proceden de la zona metropolitana de Guadalajara (es decir, el municipio de Guadalajara y los municipios conurbados de Zapopan, Tlaquepaque, Tonalá y Tlajomulco), y los otros 6 provienen de poblaciones rurales, diferenciados los que llevan mucho tiempo en Guadalajara (más de 35 años) y los que llevan menos tiempo (15 años como máximo). En cuanto al grado de liberalidad de los informantes, Orozco construye un índice que estima las actitudes de los informantes sobre religión, política y sexo, a partir de un cuestionario directo y de las opiniones de jueces que conocen a los hablantes; de resultas, obtiene tres grupos de personas: liberales, moderadas y conservadoras. Estos grupos revelarán ser muy eficaces para entender la distribución de las formas de tratamiento.

La información obtenida se ordena en tres secciones, referidas al trato con desconocidos, a las relaciones de poder y a las relaciones de solidaridad. El trato con desconocidos mostró un uso global equilibrado de *tú* (49%) y de *usted* (51%). Debe tomarse en cuenta en este caso que los hablantes no ponderan únicamente las relaciones de poder, sino que entran en juego diferentes estrategias de cortesía, sea para producir proximidad o para marcar distanciamiento. En las relaciones de poder, en particular con abuelos, padres, tíos, suegros, profesores, doctores, sacerdotes y jefes, entre otros, el uso de *tú* se contrae a 20%, al tiempo que para *usted* la cota llega a 80% de los casos. De hecho, los ejemplos de *tú* se obtienen en el contexto de las relaciones familiares, mientras que en el ámbito laboral el paso al *tú* se da sólo a solicitud de los superiores. En las relaciones solidarias, considerando entre ellas el trato con hijos, y entre primos, esposos, hermanos, cuñados, compañeros de trabajo, amigos y vecinos, la balanza muestra una distribución inversa a la anterior: *tú* alcanza ahora 81%, mientras que *usted* se emplea nada más en 19% del total de los casos, por ejemplo entre compañeros de trabajo cuando hay diferencia de edad.

La distribución social de estos usos en Guadalajara es muy sugerente. Aunque los hombres tutean un poco más que las mujeres (54% frente a 47%), las diferencias no son estadísticamente significativas cuando se ven en términos de probabilidad. A mayor nivel de estudios hay mayor nivel de tuteo, aunque las diferencias no sean extraordinariamente marcadas, pues el nivel para personas con estudios de primaria o secundaria, y con estudios de bachillerato o técnicos, es el mismo, 47%, mientras que para las personas con licenciatura llega a 58%. Con respecto a la edad, las personas más jóvenes tutean más, de forma que los de 20 a 34 años alcanzan el 54% de los ejemplos, los de entre 35 y 50 el 52%, y los de más de 51 años quedan en el 44%. Parecería haber diferencias importantes alrededor de los 50 años, reconocidas por los propios hablantes, conscientes de un mayor uso del tuteo en el momento actual. Una de las diferencias más interesantes la aporta el lugar de nacimiento, que señala un claro escalonamiento entre las personas nacidas en Guadalajara (con 53% de tuteo), las personas venidas de fuera pero que llevan en la ciudad más de 35 años (49%), y los que llevan menos de 15 años, que apenas alcanzan 38% de tuteo. La liberalidad, por fin, es una de las variables sociales más fuertemente correlacionadas con el tuteo. Las personas de índole más conservadora son las que tutean menos (41%), las moderadas quedan en un nivel intermedio (52%), y las liberales alcanzan una proporción muy alta (66%). Vistos los factores en conjunto, el mejor modelo para dar cuenta de los datos es el que incluye entre los favorecedores del tuteo las relaciones de solidaridad (0.816 de probabilidad), la liberalidad (0.717) y haber nacido o tener más de 35 años en Guadalajara (0.529)[36]. En cuanto al mantenimiento de *usted*, los rasgos más pertinentes son las relaciones de poder (0.815 de probabilidad), ser conservador (0.652) y tener menos de 15 años de vivir en Guadalajara (0.666). La ciudad, en definitiva, tiene un papel fundamental a la hora de inculcar nuevos valores sociales, junto con su reflejo lingüístico, y el hecho se manifiesta en la adopción paulatina de rasgos por parte de las personas venidas de entornos menos urbanizados[37].

[36] Hay que tomar en cuenta que la edad y el nivel de escolaridad confluyen con el índice de liberalidad.

[37] Una metodología muy semejante se ha venido aplicando en la obtención de datos sobre formas de tratamiento en la ciudad de Mérida, Yucatán (*cf.* la tesis de Leonor Rosado en preparación).

Estratificación social de patrones argumentativos

La habilidad de argumentar y persuadir se encuentra entre las más elaboradas de que es capaz un hablante, sea en lengua hablada o en lengua escrita (*cf.* Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara 2002). Frente a los argumentos, que parten de premisas necesarias y se mueven a través de razonamientos deductivos, la argumentación parte de premisas sólo probables y llega a conclusiones opinables por medio de razonamientos no muy rigurosos; lo que importa ante todo son las estrategias que provocan la adhesión de los demás: importa persuadir (Fernández Ruiz 2000, pp. 157-158).

Entre los principales correlatos de las posibilidades argumentativas se encuentran, por un lado, las características específicas de cada individuo y, por otro, ciertos rasgos sociales entre los que destaca el nivel de instrucción, el estilo de enseñanza recibido y el grupo sociocultural al que se pertenece. Aquí interesa en especial detenerse en este segundo grupo de factores. Dado el carácter tardío del aprendizaje de la persuasión, está fuertemente asociada a aspectos de tipo socioeducativo. No es, entonces, que existan diferencias intrínsecas entre individuos urbanos y no urbanos, sino que éstas se derivan de las más amplias posibilidades educativas brindadas por las ciudades a sus habitantes, tanto en términos cualitativos (más estudios y más variados) como cuantitativos (más personas acceden a niveles progresivamente superiores de instrucción). De la misma forma, dentro de las ciudades existen sin duda diferencias de peso que estratifican a los individuos. Se trata de una cuestión particularmente importante en la vida comunitaria de los ciudadanos, en la medida en que muchos aspectos de la vida no privada reciben beneficios de un desarrollo elaborado de la capacidad de persuadir o de desmontar las estrategias persuasivas de los demás. Piénsese en el discurso periodístico o en el político, pero también en las posibilidades de éxito y de liderazgo social y lingüístico en estructuras de nivel medio, como las que se desarrollan en muchos entornos laborales, en el barrio, en la escuela o incluso en la familia.

El trabajo de Cárdenas (2005) considera materiales escritos elaborados por alumnos de enseñanza media superior de la ciudad de México, a partir de una serie de datos, obtenidos en varios estudios parciales, que varios jueces independientes categorizan. Los resultados se someten a un análisis jerárquico de conglomerados, y se postula, a partir de ellos, la existencia de tres estilos argumentativos diferentes, llamados *global, lineal* y *desarticulado*. La distribución de estos estilos es diferente según los tipos de escuela. En una de las pruebas que lleva a cabo, trabaja con 82 alumnos, 25 de escuela pública, 24 de una escuela particular tradicional, y 33 de una escuela particular no tradicional, quienes tuvieron que redactar

TABLA 20. *Categorías argumentativas que pueden estar presentes en un texto*

Presentación. —Lugares comunes o definición que, al principio del texto, introduce el tema mediante una frase o párrafo.

Hipótesis. —Opinión personal sobre un tema, o aseveración que se mantiene a lo largo del escrito; se considera si se formula en un lugar determinado, como el principio o el final (I), o si está repartida a lo largo del texto (II).

Problema. —Cuestión a la que el sujeto trata de dar respuesta mediante su hipótesis.

Duda. —Variante de la anterior.

Respaldo de autoridad. —Argumento de personas con reconocimiento social o cuando menos con prestigio para el informante, a través de citas textuales o de paráfrasis.

Ejemplo personal. —Mención de un acontecimiento o incidente vivido por el informante o por una persona cercana a él.

Analogía. —Ejemplo obtenido de otra disciplina, de la vida cotidiana de personas lejanas o leído en alguna fuente de información.

Argumento personal. —Propuesta individual que justifica la hipótesis y da una solución al problema.

Polémica. —Evaluación crítica de argumentos que hacen referencia a puntos de vista opuestos a los defendidos.

Coherencia. —Situación en que los argumentos empleados se relacionan con la hipótesis y la conclusión para intentar convencer al lector.

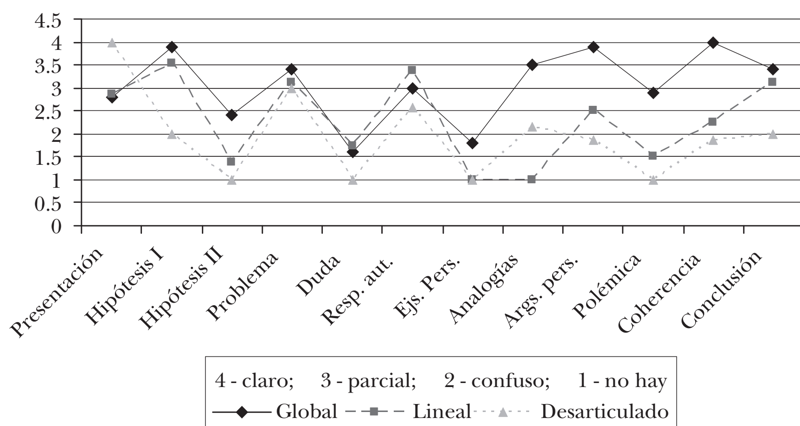
Conclusión. —Reafirmación final de la hipótesis, junto con una evaluación crítica de los argumentos empleados.

Fuente: Cárdenas 2005, p. 149.

un breve ensayo sobre "la libertad". Los jueces tienen que evaluar la presencia de cada una de las categorías que aparecen en la tabla 20.

El análisis de agrupamientos presenta los resultados por escuelas subdivididos en tres estratos. El estrato más alto es el correspondiente al estilo o patrón argumentativo *global*. Los informantes que lo desarrollan presentan una o más hipótesis, situadas al comienzo, al final o distribuidas por todo el texto, un empleo acertado de los respaldos de autoridad, así como textos muy coherentes y dotados de conclusiones que resumen y ponderan los argumentos utilizados. El grupo estadísticamente intermedio corresponde al patrón *lineal*, que presenta más un comentario personal que un ensayo, con menor empleo del respaldo de autoridad, apoyada en cambio la exposición por argumentos personales pero no siempre pertinentes, con la hipótesis situada rígidamente al principio o al final; sólo una idea de entre las muchas expresadas lleva a la conclusión, que es parcial y poco coherente y evaluativa. Por fin, el patrón *desarticulado* es el propio de textos confusos, con poco uso de argumentos y en ocasiones sin ningún tipo de hipótesis; no son ensayos, y ni siquiera alcanzan la

FIGURA 19. *Patrones argumentativos en escuela pública*



Fuente: Cárdenas 2005, p. 85.

categoría de comentario o reseña. Los sujetos no emplean el respaldo de autoridad, sino las opiniones personales, que carecen de coherencia al no haber ni hipótesis ni conclusión claras (Cárdenas 2005, pp. 89-90). El procedimiento permite estratificar los diferentes estilos argumentativos en cada escuela por separado, y también en el conjunto de la muestra. La figura 19 expone la forma en que se manifestó la distribución de cada uno de los tres patrones, global, lineal y desarticulado, en la escuela pública.

Como puede apreciarse, la presencia de los diferentes elementos tiende a mantenerse en paralelo, sólo que a diferentes alturas en cada uno de los patrones. Existen, sin embargo, algunas excepciones, como ocurre con las presentaciones y las analogías en el estilo desarticulado. Por otra parte, este mismo estilo presenta una gran cantidad de elementos a cotas bajísimas, frente al patrón contrario, precisamente, en el estilo argumentativo global. Todos los patrones o estilos se presentaron en cada una de las escuelas, y aunque existen algunas diferencias de detalle en las puntuaciones obtenidas según las diferentes categorías[38], el tipo general se

[38] Un análisis de varianza encontró que algunas categorías no son significativas en el análisis de conglomerados en algunas de las muestras. Así, en la escuela particular no tradicional no son significativos ni el planteamiento de dudas ni las analogías. En la escuela particular tradicional no son significativos la hipótesis a lo largo del texto (II) ni la pertinencia de las hipótesis en general, y los argumentos personales y la coherencia tienen una significación

mantiene de una escuela a otra. La escala de puntuaciones verticales hay que entenderla, de menos a más, asociada a la serie cualitativa de 'no se presentó la categoría', 'lo hizo de forma confusa', 'lo hizo de forma parcial' y 'aparece con claridad'. Algunas de las diferencias más interesantes surgen al considerar la distribución de los alumnos con respecto a cada uno de los tipos. En la tabla 21 se comparan las diferentes proporciones de alumnos que documentaron los varios estilos argumentativos según el tipo de escuela.

TABLA 21. *Distribución de los individuos según patrón argumentativo y escuela*

	Privada no tradicional	*Privada tradicional*	*Preparatoria pública*
Global	45%	29%	40%
Lineal	37%	32%	32%
Desarticulado	18%	39%	28%
N=	33	24	25

Fuente: Cárdenas 2005, pp. 84 y 128.

Los mejores resultados argumentativos fueron obtenidos por los alumnos de la escuela privada no tradicional, que mostraron las proporciones de alumnos más altas adscritos a los patrones global y lineal. En segundo término quedaron los estudiantes de la preparatoria pública, que alcanzan una proporción llamativa, 40%, de textos globales, además de un porcentaje de materiales lineales idéntico al de la escuela privada de corte más tradicional. Esta última, por fin, es la que queda situada por abajo de las otras dos, con proporciones menores, o en el mejor de los casos idénticas, de ejemplos globales y lineales, y con la mayor cantidad de textos desarticulados.

Además del interés de este tipo de materiales para la comprensión de la estructura del texto argumentativo y de su aprendizaje por parte de las personas, así como de las consecuencias que ello tiene en la planeación educativa, es innegable su utilidad para emprender estudios sobre la estratificación de patrones discursivos, que atiendan tanto a las estructuras generales como a los elementos particulares que construyen esas estructuras. Sólo así, tomando también en cuenta los aspectos discursivos, podrá alcanzarse la comprensión cabal de los modos lingüísticos urbanos.

---

baja. En la escuela pública, por fin, resultaron de poca importancia el planteamiento del problema, el respaldo de autoridad y la duda (Cárdenas 2005, pp. 86-87).

Final: la ciudad como comunidad lingüística

En las páginas anteriores se han venido resaltando varias ideas. Una de las principales es la urgencia de emprender más estudios sociolingüísticos detallados de ciudades específicas. Estas ciudades, además, deben considerarse como partes de un entramado urbano más general, sobre el que sólo se arrojará luz en la medida en que pueda establecerse la relación de unas ciudades con otras, según sea su jerarquía en un área mayor o menor de influencia. Es importante, asimismo, considerar las diferentes naturalezas de cada una de las ciudades, y el papel que en ellas desempeñan su carácter industrial o de servicios, administrativo o turístico, escolar o especular (esto último en el caso de la frontera). Las ciudades, además, deberán juzgarse en toda su complejidad interna, por lo que urgen no sólo proyectos de sociolingüística urbana encaminados al trabajo con los grupos más representados. Son igualmente necesarios proyectos que estudien las minorías urbanas, integradas en muy diferentes niveles; la situación de los inmigrantes de diferentes grupos; y su lealtad lingüística y su preservación, o no, como subcomunidades. Sólo así estaremos en condiciones de comprender el estatus sociolingüístico de las ciudades mexicanas en toda su magnitud.

Se han derramado ríos de tinta sobre la relación entre las ciudades en su sentido urbanístico y arquitectónico (*urbs*) y en su sentido humano, social e histórico (*civitas*)[39]. Tampoco en el sentido lingüístico es obvia la equiparación entre comunidad de habla y ciudad, entendida ésta en el sentido meramente urbano, mucho menos en el administrativo. La cuestión es, en sí misma, un arduo problema de investigación. Puede ponerse el énfasis en el tipo e intensidad de interacciones lingüísticas entre personas, en los intereses y obligaciones establecidas en las redes sociales, en la utilidad o provecho que rinde el lenguaje en las alzas y bajas del mercado lingüístico, en la participación en diferentes subcomunidades de mayor y menor tamaño que se engloban unas en otras, o en las actitudes y creencias lingüísticas compartidas[40]. Todas estas dimensiones tienen un papel

[39] La referencia viene cuando menos de Isidoro de Sevilla: "Civitas est hominum multitudo societatis vinculo adunata, dicta a civibus, id est ab ipsis incolis urbis [pro eo quod plurimorum consciscat et contineat vitas]. Nam urbs ipsa moenia sunt, civitas autem non saxa, sed habitatores vocantur" (*Etimologías*, XV, II).

[40] Sobre la cuestión de la comunidad de habla, véase la Parte A del volumen de Labov de 2001, en especial el capítulo 1; los capítulos 5, dedicado a la comunidad monolingüe, y 6, sobre las comunidades de habla plurilingües, del libro de López Morales de 2004; las pp. 23-24 de Moreno Fernández (2005). Para el caso mexicano, puede verse el artículo de Parodi y Santa Ana (1997), y el trabajo de Lastra y Martín de 2000.

específico en la constitución de una comunidad lingüística, pues la pertenencia a una comunidad de habla es, ante todo, una cuestión simbólica, que incluye componentes históricos, geográficos, sociales e ideológicos en los que los hablantes participan en mayor o menor medida. Y esto ocurre en parte por decisión y en parte mayor porque las personas adscriben su forma de ser lingüística al lugar donde vivieron en los más o menos diez años que van desde el final de la infancia, la preadolescencia, la adolescencia propiamente dicha y el comienzo de la juventud, en la etapa decisiva que transcurre, aproximadamente, entre la edad de 7 y 17 años.

Las ciudades se resuelven en espacios públicos y privados. En privado, las personas interactúan cara a cara, y las relaciones toman cuerpo en ámbitos como la familia, el trabajo y el tiempo libre. Los grupos mínimos, a su vez, forman parte de estructuras de mayor tamaño, como iglesias, escuelas, cuarteles, clubes, gremios, mercados, asociaciones y barrios. Por fin, las ciudades son por antonomasia el lugar para el lenguaje público. En ellas residen los poderes administrativos y políticos, se publican los libros, los periódicos y las revistas, se emiten los programas de televisión y la mayoría de los de radio, y su lenguaje es reflejado en el cine y la novela.

De entre las diferentes cuestiones macro y microlingüísticas repasadas en el capítulo, no es la menor la que atribuye a las ciudades modernas la propiedad de ser una pieza fundamental para entender las ciudades y las sociedades del pasado lingüístico. Muchas de las fuerzas operantes, a pesar de las grandes diferencias, siguen siendo las mismas: el centro urbano como lugar donde todo es posible, la periferia como arrabal donde se instala el recién llegado. Hoy, como antaño, el contacto entre lenguas y dialectos alienta el motor del cambio lingüístico. No de otro modo hay que entender las mejores posibilidades que brinda la sociolingüística moderna: como fracción del quehacer histórico donde el presente abre las puertas del pasado.

Bibliografía

Acosta, Lourdes Bertha 1963. *Algunos aspectos del habla de Zacapoaxtla, estado de Puebla.* Tesis. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Alcántara Gallegos, Alejandro 2004. "Los barrios de Tenochtitlan. Topografía, organización interna y tipología de sus predios", en *Historia de la vida cotidiana en México.* Dir. P. Gonzalbo Aizpuru. T. I: *Mesoamérica y los ámbitos indígenas de la Nueva España.* Coord. P. Escalante Gonzalbo. México: El Colegio de México-Fondo de Cultura Económica, pp. 167-198.

ALVAR, MANUEL 1966-1967. "Polimorfismo y otros aspectos fonéticos en el habla de Santo Tomás Ajusco, México", *Anuario de Letras*, 6, pp. 11-42.

ARGÜELLO BURUNAT, LAURA 1965. *El habla de Santa María Azompa, estado de Oaxaca.* Tesis. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

ARIZPE, LOURDES 1979. *Indígenas en la ciudad de México. El caso de las "Marías".* México: Secretaría de Educación Pública-Diana.

ÁVILA, RAÚL 1967. *Aspectos fonéticos y léxicos del español hablado en Tamazunchale, San Luis Potosí.* Tesis. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

—— 1990. *El habla de Tamazunchale.* México: El Colegio de México.

—— 1999. *Estudios de semántica social.* México: El Colegio de México.

BARRERA VÁSQUEZ, ALFREDO 1937. "Mayismos y voces mayas en el español de Yucatán", *Investigaciones Lingüísticas*, 4, pp. 9-35.

BOLAÑO E ISLA, AMANCIO 1968. *Breve manual de fonética elemental.* México: Porrúa.

BOYD-BOWMAN, PETER 1949. *A Linguistic Study of the Spanish of Guanajuato, Mexico.* Tesis doctoral. Cambridge: Universidad de Harvard.

—— 1960. *El habla de Guanajuato.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

BYBEE, JOAN 2002. "Lexical diffusion in regular sound change", en *Sounds and Systems. Studies in Structure and Change.* Eds. D. Restle y D. Zaefferer. Berlín: Mouton de Gruyter.

CANFIELD, D. LINCOLN 1962. *La pronunciación del español en América.* Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

—— 1988. *El español de América: fonética.* Trads. J. Llisterri y D. Poch. Barcelona: Crítica.

CÁRDENAS LÓPEZ, AURORA 2005. *Patrones de argumentación en alumnos de enseñanza media superior.* Tesis doctoral. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

CEBALLOS DOMÍNGUEZ, RUBÍ 2006. "La (s) implosiva: hacia un mayor consonantismo en la zona conurbada Veracruz-Boca del Río", en *Líderes lingüísticos. Estudios de variación y cambio.* Ed. P. Martín. México: El Colegio de México, pp. 13-36.

CIFUENTES, BÁRBARA, y JOSÉ LUIS MOCTEZUMA 2005. "The Mexican indigenous languages and the national censuses: 1970-2000", en *Mexican Indigenous Languages at the Dawn of the the Twenty-First Century.* Ed. M. Hidalgo. Berlín: Mouton de Gruyter, pp. 191-245.

CIFUENTES, BÁRBARA, y DORA PELLICER 1987. "Migración y contacto lingüístico", *México Indígena*, 17, 3, pp. 26-32.

CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN 2002. *La situación demográfica de México.* México: Consejo Nacional de Población.

COPE, R. DOUGLAS 2005. "Los ámbitos laborales urbanos", en *Historia de la vida cotidiana en México.* Dir. P. Gonzalbo Aizpuru. Vol. II: *La ciudad barroca.* Coord.

A. Rubial García. México: El Colegio de México-Fondo de Cultura Económica, pp. 407-432.

Cortichs de Mora, Estrella 1951. *El habla de Tepotzolán.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Duhau, Emilio 1988. *Mercado interno y urbanización en el México colonial.* México: Universidad Autónoma Metropolitana-Gernika.

Escalante Gonzalbo, Pablo 2004a. "La vida urbana en el periodo clásico mesoamericano. Teotihuacan hacia el año 600 d.C.", en *Historia de la vida cotidiana en México.* Dir. P. Gonzalbo Aizpuru. T. I: *Mesoamérica y los ámbitos indígenas de la Nueva España.* Coord. P. Escalante Gonzalbo. México: El Colegio de México-Fondo de Cultura Económica, pp. 41-98.

—— 2004b. "La ciudad, la gente y las costumbres", en *Historia de la vida cotidiana en México.* Dir. P. Gonzalbo Aizpuru. T. I: *Mesoamérica y los ámbitos indígenas de la Nueva España.* Coord. P. Escalante Gonzalbo. México: El Colegio de México-Fondo de Cultura Económica, pp. 199-230.

Fernández Ruiz, Graciela 2000. "Sobre las estrategias argumentativas en la conversación", en *Estructuras en contexto. Estudios de variación lingüística.* Ed. P. Martín. México: El Colegio de México, pp. 155-170.

Frago Gracia, Juan Antonio 1999. *Historia del español de América. Textos y contextos.* Madrid: Gredos.

Fuentes Rodríguez, Catalina, y Esperanza R. Alcaide Lara 2002. *Mecanismos lingüísticos de la persuasión.* Madrid: Arco-Libros.

Galindo, Luis Miguel, Roberto Escalante, y Norman Asuad 2004. "El proceso de urbanización y el crecimiento económico en México", *Estudios Demográficos y Urbanos,* 19, pp. 289-312.

Garza, Gustavo 1985. *El proceso de industrialización en la ciudad de México.* México: El Colegio de México.

—— 2003. *La urbanización de México en el siglo xx.* México: El Colegio de México.

Garza Cuarón, Beatriz 1967. *Caracterización fonética y léxica del habla de la ciudad de Oaxaca.* Tesis. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

—— 1987. *El español hablado en la ciudad de Oaxaca, México. Caracterización fonética y léxica.* México: El Colegio de México.

Guerrero Galván, Alonso 2003. "*Otho 'bu̲i.* Migrantes otomíes en la ciudad de México", ms. inédito.

Habla culta 1971. *El habla culta de la ciudad de México. Materiales para su estudio.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Habla popular 1976. *El habla popular de la ciudad de México. Materiales para su estudio.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Hawayek de Ezcurdia, Antoinette 1992. "The immigrants and their languages", *International Journal of the Sociology of Language,* 96, pp. 111-115.

HENRÍQUEZ UREÑA, PEDRO 2004. *Estudios mexicanos.* Ed. J. L. Martínez. México: Fondo de Cultura Económica.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (INEGI) 1993. *En la República Mexicana ya sabemos cuántos somos y cómo somos. Resultados definitivos del XI Censo General de Población y Vivienda, 1990.* México: INEGI.

—— 2000. *XII Censo General de Población y Vivienda, 2000.* [http://www.inegi.gob.mx, consultado en octubre de 2005].

—— 2004. *Módulo sobre migración 2002. Encuesta nacional de empleo.* México: INEGI.

KIM LEE, UH SUNG 1989. *El uso de tú y usted en el español de la ciudad de México.* Tesis de maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

LABOV, WILLIAM 2001. *Principles of Linguistic Change.* Vol. 2: *Social Factors.* Oxford: Basil Blackwell.

LAPESA, RAFAEL 1981. *Historia de la lengua española.* 9ª. ed. Madrid: Gredos.

LARA, LUIS FERNANDO (dir.) 1996. *Diccionario del español usual en México.* México: El Colegio de México.

LASTRA, YOLANDA 1972. “Los pronombres de tratamiento en la ciudad de México”, *Anuario de Letras*, 10, pp. 213-217.

—— (ed.) 1992. *Sociolinguistics in Mexico. International Journal of the Sociology of Language, 96.* Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter.

——, y PEDRO MARTÍN BUTRAGUEÑO 2000. “El modo de vida como factor sociolingüístico en la ciudad de México”, en *Estructuras en contexto. Estudios de variación y cambio.* Ed. P. Martín. México: El Colegio de México, pp. 13-43.

—— 2006. “Un posible cambio en curso. El caso de las vibrantes en la ciudad de México”, en E*studios sociolingüísticos del español de España y América.* Eds. Isabel Molina *et al.* Madrid: Arco/Libros, pp. 35-68.

LEWIS, OSCAR 1961. *Antropología de la pobreza. Cinco familias.* Trad. E. Sánchez. México: Fondo de Cultura Económica. [Original de 1959.]

LEZAMA, JOSÉ LUIS 1993. *Teoría social, espacio y ciudad.* México: El Colegio de México.

LOPE BLANCH, JUAN M. 1979. *Léxico indígena en el español de México.* 2ª. ed. aumentada. México: El Colegio de México.

—— 1983. “La –r final del español mexicano y el sustrato nahua”, en *Estudios sobre el español de México.* 2ª. ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 75-92. [Original de 1967 publicado en el *Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 12, pp. 1-20.]

—— 1986. *El estudio del español hablado culto. Historia de un proyecto.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

—— (dir.) 1990-2000. *Atlas lingüístico de México.* México: El Colegio de México-Universidad Nacional Autónoma de México-Fondo de Cultura Económica, 6 vols.

López Chávez, Juan 2003. *¿Qué te viene a la memoria? La disponibilidad léxica: teoría, métodos y aplicaciones.* Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
López Morales, Humberto 2004. *Sociolingüística.* Madrid: Gredos.
Lozanova, Elena 2000. "Notas sobre la vitalidad del léxico indígena en el español contemporáneo de la ciudad de México", en *Estructuras en contexto. Estudios de variación lingüística.* Ed. P. Martín. México: El Colegio de México, pp. 61-79.
Marden, Charles C. 1896. *The Phonology of the Spanish Dialect of Mexico City.* Tesis doctoral. Baltimore: Universidad de John Hopkins. [Hay traducción: "La fonología del español en la ciudad de Méjico", en *El español en Méjico, los Estados Unidos y la América Central.* Ed. P. Henríquez Ureña. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-Instituto de Filología, 1938, pp. 87-187.]
Martín Butragueño, Pedro 2006. "Líderes lingüísticos en la ciudad de México", en *Líderes lingüísticos. Estudios de variación y cambio.* Ed. P. Martín. México: El Colegio de México, pp. 185-208.
Martínez Casas, María Regina, y Víctor Manuel Alcaraz Romero 2003. "El desarrollo del español en migrantes indígenas: la adquisición del conflicto", en *Introducción al estudio del español desde una perspectiva multidisciplinaria.* Coords. E. Matute y F. Leal Carretero. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 571-605.
Matluck, Joseph 1951. *La pronunciación en el español del Valle de México.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.
—— 2003. "La pronunciación del español en el Valle de México", en *Antología conmemorativa. Nueva Revista de Filología Hispánica. Cincuenta tomos.* Eds. A. Rivas e Y. Rodríguez. México: El Colegio de México, pp. 385-397. [Original de 1952 en *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 6, pp. 109-120.]
Matus-Mendoza, Maríadelaluz 2004. "Assibilation of /-r/ and migration among Mexicans", *Language Variation and Change*, 16, 2004, pp. 17-30.
—— 2005. "Gender roles and the variants of /r/", en *Selected Proceedings of the Second Workshop on Spanish Sociolinguistics.* Eds. L. Sayahi y M. Westmoreland. Somerville: Cascadilla Proceedings Project, pp. 120-126.
Mendoza, Everardo 2003. *El habla de Culiacán. Fonética, morfosintaxis y léxico.* Tesis doctoral. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
Millon, René 1974. "The study of urbanism in Teotihuacan", en *Mesoamerican Archaeology. New Approaches.* Ed. N. Hammond. Austin: University of Texas Press, pp. 335-362.
Moreno de Alba, José G. 1972. "Frecuencias de la asibilación de /r/ y /rr/ en México", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 21, pp. 363-370.
—— 1994. *La pronunciación del español en México.* México: El Colegio de México.
—— 1999. *El lenguaje en México.* México: Siglo XXI.
—— 2003a. *La lengua española en México.* México: Fondo de Cultura Económica.

—— 2003b. "Corrección y conciencia lingüística", en *Cambio lingüístico y normatividad.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 63-77.

Moreno Fernández, Francisco 2005. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje.* 2ª. ed. Barcelona: Ariel.

Morúa, Carmen, y Julio Serrano 2004. "Dos mil kilómetros de por medio: dialectología perceptual contrastiva del español mexicano", en *Memorias del VII Encuentro Internacional de Lingüística en el Noroeste.* Eds. C. Morúa y R.M. Ortiz Ciscomani. Hermosillo: Universidad de Sonora, t. 2, pp. 253-276.

Musselman Shank, Regina 2002. *Las estrategias para la construcción del turno en la conversación. Datos del español de México.* Tesis doctoral. México: El Colegio de México.

Negrete, María Eugenia, Boris Graizbord, y Crescencio Ruiz 1993. *Población, espacio y medio ambiente en la Zona Metropolitana de la ciudad de México.* México: El Colegio de México.

Orozco, Leonor 2006. "No me hable de *tú* despectivo, hábleme de *tú* correcto", en *Líderes lingüísticos. Estudios de variación y cambio.* Ed. P. Martín. México: El Colegio de México, pp. 131-158.

Parodi, Claudia, y Otto Santa Ana 1997. "Tipología de comunidades de habla: del español rural al estándar", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 45, pp. 305-320.

Pellicer, Dora 1992. "Storytelling in mazahua Spanish", *International Journal of the Sociology of Language*, 96, pp. 71-88.

—— 1994. "La narración conversacional en español-mazahua", en *II Encuentro de lingüistas y filólogos de España y México.* Eds. A. Alonso, B. Garza y J.A. Pascual. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 293-307.

—— 2001. "Narraciones mazahuas en español: composición y actuación", *Antropológicas*, 20, pp. 45-57.

—— 2005. "Stages of bilingualism. Local conversational practices among Mazahuas", en *Mexican Indigenous Languages at the Dawn of the Twenty-First Century.* Ed. M. Hidalgo. Berlín: Mouton de Gruyter, pp. 325-353.

Penny, Ralph 2000. *Variation and Change in Spanish.* Cambridge: Cambridge University Press.

Pérez Aguilar, Raúl Arístides 2000. "Vitalidad y significación sociolingüística de los mayismos en el español de Chetumal", *Lingüística Mexicana*, 1, pp. 181-195.

—— 2006. "Índice de nahuatlismos en el español de la frontera mexicana con Belice", *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 20, pp. 305-316.

Perissinotto, Giorgio S.A. 1971. *The Phonology of the Spanish Spoken in Mexico City.* Tesis doctoral. Nueva York: Universidad de Columbia.

—— 1972. "Distribución demográfica de la asibilación de vibrantes en el habla de la ciudad de México", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 21, pp. 71-79.

—— 1975. *Fonología del español hablado en la ciudad de México. Ensayo de un método sociolingüístico.* Trad. R. Ávila. México: El Colegio de México.

Pesqueira, Dinorah 2005. "Sound change in a dialect contact situation: Argentinean immigrants in Mexico City", manuscrito.

Quilis, Antonio 1993. *Tratado de fonología y fonética españolas.* Madrid: Gredos.

Quiroz, Enriqueta 2005. "Del mercado a la cocina. La alimentación en la ciudad de México", en *Historia de la vida cotidiana en México.* Dir. P. Gonzalbo Aizpuru. Vol. II: *El siglo xviii: entre tradición y cambio.* México: El Colegio de México-Fondo de Cultura Económica, pp. 17-43.

Revah Donath, Renée Karina, y Héctor Manuel Enríquez Andrade 1998. *Estudios sobre el judeo-español en México.* México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Rissel, Dorothy A. 1986. "La dinámica social de la asibilación de vibrantes en San Luis Potosí, México", en *Actas del II Congreso Internacional sobre el español de América.* Ed. José G. Moreno de Alba. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 357-361.

—— 1989. "Sex, attitudes, and the assibilation of /r/ among young people in San Luis Potosí, Mexico", *Language Variation and Change,* 1, pp. 269-283.

Rodríguez Alfano, Lidia (coord.) 2005. *Investigación sociolingüística. El habla de Monterrey.* México: Trillas.

Rodríguez Cadena, Yolanda 2006. "Variación y cambio en la comunidad de inmigrantes cubanos en la ciudad de México: las líquidas en coda silábica", en *Líderes lingüísticos. Estudios de variación y cambio.* Ed. P. Martín. México: El Colegio de México, pp. 61-88.

Rosado, Leonor 2003. *Dialectos en contacto. El caso de los inmigrantes yucatecos en la ciudad de México.* Tesis de licenciatura. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

—— en preparación. *Estudio sociolingüístico de la ciudad de Mérida.* Tesis de maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Schávelzon, Daniel 1983. *La pirámide de Cuicuilco.* México: Fondo de Cultura Económica.

Serrano, Julio 2002. *Dialectos en contacto. Variación y cambio lingüístico en migrantes sonorenses.* Tesis de licenciatura. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Sigal, Silvia 1981. "Marginalidad espacial, estado y ciudadanía", *Revista Mexicana de Sociología,* 43, pp. 1547-1577.

Stern, Claudio 1983. "Redistribución de la población y principales corrientes migratorias en México", *Estudios Sociológicos,* 1, pp. 121-149.

Touraine, Alain 1977. "La marginalidad urbana", *Revista Mexicana de Sociología,* 39, pp. 1105-1142.

—— 1989. "Los problemas de una sociología propia, en América Latina", *Revista Mexicana de Sociología*, 51, pp. 3-22.

Unikel, Luis, Crescencio Ruiz, y Gustavo Garza 1976. *El desarrollo urbano de México*. México: El Colegio de México.

Vaquero de Ramírez, María 1998. *El español de América*. I: *Pronunciación*. Madrid: Arco/Libros.

Yoffe, Hugo, y Enrique Movsovich 1992. "The languages spoken by Jews in Mexico", *International Journal of the Sociology of Language*, 96, pp. 115-122.

Zimmermann, Klaus 1995. "Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación sobre el contacto de lenguas en Hispanoamérica", en *Lenguas en contacto en Hispanoamérica. Nuevos enfoques*. Ed. K. Zimmermann. Frankfurt-Madrid: Vervuert-Iberoamericana, pp. 9-34.

19. UNA HIDRA DE SIETE CABEZAS Y MÁS: LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN EL SIGLO XX MEXICANO

Rebeca Barriga Villanueva
El Colegio de México

> La historia de México no es menos intrincada que su geografía. Dos civilizaciones han vivido y combatido no sólo en su territorio sino en el alma de cada mexicano: una oriunda de estas tierras y otra venida de fuera pero que ha enraizado tan profundamente que se confunde con el ser mismo del mexicano. Dos civilizaciones y, en el interior de cada una de ellas, distintas sociedades con frecuencia divididas por diferencias de culturas e intereses. Desgarramientos internos, enfrentamientos externos, rupturas y evoluciones. Saltos violentos de un periodo histórico a otro, de una fe a otra, del politeísmo al cristianismo, de la monarquía absoluta a la república, de la sociedad tradicional a la modernidad. Letargos prolongados y bruscos levantamientos.
>
> Octavio Paz 1991

De una nación pluricultural que es única e indivisible[1]

El artículo 2° de la Constitución mexicana, aprobado por el Congreso en el año 2001, reza:

[1] Muchos de los capítulos que aparecen en esta *Historia* son telón de fondo imprescindible para entender el escenario histórico y sociolingüístico que ha rodeado a la atribulada enseñanza de una lengua que, de considerarse nacional, oficial, dominante y mayoritaria

> La nación mexicana *es única e indivisible*. La nación mexicana *tiene una composición pluricultural* sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas [...] (*Diario Oficial de la Federación*, 2001. Las cursivas son mías).

Esta composición, tan pálidamente asumida en la conciencia de los mexicanos (y en su propia Constitución), y tan largamente presente en la realidad mexicana encierra la clave fundamental para comprender el intrincado andamiaje de nuestra historia sociolingüística y educativa. Sin duda alguna, el español[2] y las lenguas indomexicanas son los hilos más visibles con los que se teje el fino entramado de esta historia. Entre sus intersticios surgen las grandes paradojas que se han mantenido consistentes a lo largo de los siglos: de todas ellas, la más sobresaliente ha sido la de una constante dualidad presente en cada hito de la historia que opone abierta o veladamente las bondades extremas de la unidad —representada por el español—, a los peligros intangibles y amenazantes de la diversidad —encarnados en la multiplicidad de lenguas indígenas[3] que hay en nuestro país.

En México, la cultura nacional se identificó desde muy pronto en la Colonia con el castellano[4] reforzando con ello un grave conflicto con los

—por largo tiempo—, no ha podido sobrepasar sus barreras ni lograr en sus pupilos una competencia lingüística y comunicativa plena. En especial, los capítulos de Frida Villavicencio, “Entre una realidad plurilingüe y un anhelo de nación”, y de Rafael Olea Franco, “La formación de la lengua (literaria)”, que bordan fino en torno a la herencia decimonónica son el ineludible preámbulo para entender muchos de los puntos que aquí trataré.

[2] Consciente de que el tiempo las ha hecho sinónimas, a lo largo del trabajo usaré las palabras *español* y *castellano* indistintamente, como se han usado también a lo largo de la historia educativa y lingüística mexicana, aunque *castellano* y *castellanización* han sido los términos privilegiados para dar cuenta del proceso de enseñanza de segunda lengua a los indomexicanos.

[3] Los límites de este trabajo me impiden entrar en el problema que representa determinar el número exacto de lenguas que hay en nuestro país; bástenos destacar que hasta hace muy poco eran 63 las aceptadas oficialmente (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas 2006, p. 36), y que ha habido fuertes discrepancias entre los mismos indomexicanistas; algunos postulan que muchas de las variaciones dialectales reconocidas como tales son lenguas independientes. Tal es el caso de algunas lenguas de la familia oaxaqueña, con una gran fragmentación dialectal o una gran riqueza de lenguas (Suárez 1990, pp. 41-68; Pickett 1990, pp. 407-436).

[4] “Desde los inicios de la Colonia, la lengua en la que se ha venido manifestando la reflexión sobre nosotros mismos y en la que nuestra nación ha llegado a constituirse ha sido el español. En español hemos reflexionado, como pueblo, lo que fue la gran tragedia de

"otros", los indígenas[5], que al no pertenecer a esa cultura y vivir dentro de ella, acaban por perder su identidad o hacerla difusa, inasible. En efecto, la ecuación lengua-identidad va a ser parte sustantiva de toda la conflictiva relación entre el español y las lenguas indígenas: "No resulta fácil discutir la identidad nacional en una sociedad como la mexicana, donde la diversidad étnica ha sido constante en su historia y donde, paradójicamente, tal diversidad no parece tener lugar en la conciencia nacional contemporánea" (Medina 1992, p. 13)[6].

En este país, diverso y único, la enseñanza[7] del español no ha podido sustraerse de este permanente juego de fuerzas y tensiones provocados por la misma paradoja en que se desenvuelve. Desde la aparición de los españoles en el panorama histórico mexicano hasta nuestros días, el

---

la Conquista y lo que es ser mexicano, como fruto de la unión de dos grandes linajes: el ibérico y el indio; en español hemos construido nuestras instituciones nacionales [...]" (Lara 1996, p. 11).

[5] En este trabajo, uso las palabras *indio* e *indígena* de igual modo, aunque en el trayecto histórico uno y otro término tiene sus propias cargas subjetivas e ideológicas. El primero nacido de una confusión histórica, y el otro, de un deseo de los liberales decimonónicos de crear un estatus jurídico igualitario, incompatible con las categorías coloniales (*cf.* Ferrer y Bono 1998, p. 9). Sea cual fuere el antecedente, es un hecho que uno y otro términos siguen connotando una fuerte carga de subjetividad y de discriminación. En algunos tramos de nuestra historia se buscó desaparecer el término: "El proyecto liberal se definió como asimilativo porque pretendió engullir la diversidad lingüística y cultural en las entrañas de la ciudadanía y la ilustración, haciendo desaparecer el término indio de los documentos oficiales de 1824 a 1917" (Bertely 1998, p. 74). Para los significativos cambios ideológicos y semánticos de la palabra *indio*, véanse Bonfil (2001), Tanck (1999), Alcides Reissner (1983) y Caso (1948).

[6] La dificultad que abriga en sí misma la noción de identidad y los múltiples "niveles interpretativos que puede presentar dentro de un mismo grupo étnico" (Jordá 2002, p. 30) rebasan mis objetivos; sin embargo, tomo dos aspectos que me parecen relevantes en su construcción: "la coparticipación de una cultura propia común, que a su vez define los límites del sistema social que constituye un grupo étnico" (Bonfil 1992, p. 139) y "el resultado de experiencias significativas, las que se constituyen en prácticas sociales en las que se insertan los sujetos" (Jordá 2002, p.28). En México esta coparticipación dista mucho de lograrse, pues son tan escasos como débiles los rasgos comunes que se comparten entre las múltiples etnias existentes. El otro aspecto, el de las experiencias significativas, podría afirmarse que son casi inexistentes las que se comparten entre los indígenas y los mestizos.

[7] De las varias acepciones que tienen *enseñar* y *enseñanza*, me quedo con la de "comunicar, trasmitir, hacer que alguien aprenda cierta cosa" (*s.v.* Moliner 2000, p. 544), y completo la definición como yo misma la entiendo: La construcción, mediante la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento del sistema del español con todos los significados lingüísticos y sociales que esta lengua porta. Subrayo que en este proceso de construcción, esta díada, dinámica e interactiva, es inseparable, y que su acción provoca cambios, ya positivos, ya negativos. Aunque no por todos los actores de la educación, esta perspectiva se asimiló muy tardíamente en la educación mexicana.

rasgo definitorio de esta enseñanza ha sido una compleja y conflictiva mezcla de ideología, poder y de búsqueda de materiales idóneos. Así es, la Conquista produjo un tremendo impacto en todos los ámbitos de la vida social, religiosa, económica, educativa, cultural y lingüística de los nativos que entraron en una acelerada e incontenible dinámica civilizadora y discriminatoria:

> Al consumar España la Conquista de México [...] por primera vez en la historia una nación europea concibió la idea de trasladar la civilización occidental a esas regiones distantes y por completo extrañas. Esta concepción etnocéntrica se asentó en la creencia de que la civilización europea era superior a las halladas en América. Desde entonces se instaló en los conquistadores la obsesión de legitimar este argumento, de modo que el asentamiento de la cultura occidental adquirió la forma de una empresa civilizadora [...] Lo que llamamos Nueva España se convirtió en un laboratorio de esa experiencia histórica (Florescano 2002, p. 150).

En este peculiar laboratorio se perfiló el destino de la enseñanza del español como eterna pasajera de un tortuoso itinerario, lleno de fisuras, inconsistencias y vaivenes ideológicos, políticos y económicos, primero; teóricos y metodológicos, más tarde; vinculada, además, irremisiblemente a la pesada carga de diseñar una identidad nacional arropada en un purismo mal entendido que la legitima y la hace ser.

En los meros inicios de la Colonia, con todo y que el español tenía la fuerza de una lengua hegemónica, dominante y de prestigio, su abrupto encuentro con las lenguas mexicanas[8] —hegemónicas, algunas de ellas también, como el náhuatl—, motivó que desde sus orígenes su enseñanza estuviera, por un lado, escindida, y por el otro, atada a cuestiones de profunda raigambre ideológica y religiosa (evangelización y catequesis, castellanización), de identidad (ser mexicano, ser mestizo, ser indígena), de prestigio, estatus y pertenencia a un grupo social determinado y marcado lingüísticamente (culto, popular, urbano, rural, indígena). Sin embargo, ninguna de todas ellas, hasta ya muy avanzado el siglo XX, se ha relacionado con el conocimiento *per se* de un sistema con reglas, estructura y formas de significar propias y relacionadas con el mundo social en que se dan. Desde esta perspectiva, no resulta aventurado afirmar que la enseñanza

[8] "En el momento en que se suscita el contacto entre América y Occidente, el territorio indio es un mosaico de idiomas donde el nahua de la confederación azteca tiene el carácter de *lingua franca* por encontrarse sus hablantes en el estadio de mayor prosperidad" (Aguirre Beltrán 1983, p. 26).

del español en México ha estado siempre celosamente custodiada por dos ideales (transformados en una suerte de grilletes), que le impide lograr los objetivos prístinos de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua: nacionalismo[9] y purismo, que se han manifestado a lo largo de nuestra historia de diferente manera[10] pero siempre como parte de una difusa arquitectura de móviles políticos y económicos subyacentes. Quizás sea en ellos donde encuentren respuesta las interrogantes que dan vida y objetivo a este trabajo: ¿Cuál ha sido el peso de la historia en la enseñanza del español en México? ¿Qué episodios históricos han incidido directamente en la forma de concebir esta enseñanza? ¿Cuál ha sido el papel de la lectura- escritura, hilo conductor de esta historia? ¿Cómo se ha enseñado el español en el siglo XX? ¿Con qué métodos o planes de estudio? ¿Cuáles han sido los más sobresalientes? ¿Español para quién? Y envolviéndolas a todas ellas, la gran pregunta: ¿Por qué el fracaso sistemático de esta enseñanza? No pretendo encontrar respuestas únicas ni contundentes puesto que por la naturaleza multifacética del problema, éstas estarán imbricadas en muy diversos ámbitos de explicación, ya desde la historia, la lingüística o la educación, que merecerían una mirada mucho más abarcadora.

Para tratar de alcanzar mi objetivo, me centraré en el problema medular[11], que surge, precisamente, de la dualidad y los utópicos ideales ya

[9] A lo largo de este trabajo, el término *nacionalismo* aparecerá constantemente. Más allá de la dificultad de su definición (*infra*, nota 31), es un hecho que el rasgo distintivo que se ha privilegiado a lo largo de nuestra historia para la nación es el de la unidad lingüística; por ende, la diversidad representa "un serio impedimento a la completa formación de un sentimiento patrio" (*cf. ibid*., p.163).

[10] Piénsese en la presencia de la Patria y algunos símbolos nacionales como temática permanente en los primeros libros de texto gratuitos, en donde el fervor nacional se agudiza con Jaime Torres Bodet como secretario de Educación Pública, o en el histórico y pertinaz apego a la gramática y a la ortografía, no obstante que no se logre llegar al fondo de su función porque lo importante es lo que simbolizan, la corrección y el buen uso. Han sido tan persistentes estas ideas que en la década de 1980 se crea la Comisión para la Defensa del Idioma Español con 10 proposiciones básicas para sustentar su política lingüística, de las cuales destacó la 2, por todo su significado implícito: "En México, el idioma común es la lengua española que se habla y escribe en este país, *lengua nutrida y que se enriquece constantemente con las voces vernáculas y el colorido expresivo de sus hablantes*" (Solana 1982, p. 8; las cursivas son mías). Con respecto a la defensa concreta del español cito a Gringoire: "La defensa de nuestra lengua requiere el concurso de todos cuantos la hablamos. Para ello, lo primero es amarla, *sentir legítimo orgullo de su abolengo y su belleza y esforzarnos por hablarla bien.* Ésa es la mejor defensa, porque sólo así se le crean, por decirlo así, anticuerpos que de suyo la defienden victoriosamente de las toxinas lingüísticas que nos vienen de fuera" (1982, p. 20; las cursivas son mías).

[11] La complejidad y magnitud del tema y los límites de espacio, me obligan a dejar para otro momento aspectos de vital importancia como los de la enseñanza del español para extranjeros, que desde 1920 ha probado su excelencia en la Universidad Nacional Autónoma

mencionados: la enseñanza del español como lengua materna[12] (a los mexicanos) y como segunda lengua a hablantes de lenguas indígenas mexicanas en la primaria· Me centro en la escuela primaria[13] por varias razones importantes desde diversas perspectivas: en primer lugar, porque ésta es el inequívoco punto de partida de la pirámide educativa (Latapí 1998, pp. 21-22)[14] (y por desgracia, también de llegada para una inmensa mayoría de mexicanos). En la primaria es donde se gestan y arraigan los principales problemas que se arrastrarán en los siguientes niveles educativos y aun hasta la educación universitaria, donde la sombra de una competencia endeble se manifiesta de mil maneras, que van desde el consabido error ortográfico y de puntuación hasta la incapacidad de organizar el pensamiento sintética, analítica y críticamente en un texto oral o en un texto escrito cohesivo

---

de México, primero en la Escuela de Verano y posteriormente en el Centro de Enseñanza para Extranjeros creados por José Vasconcelos, quien, por cierto, lo concibió como parte de una política de afirmación nacional y con la idea de la enseñanza del español como "la defensa, exaltación, enriquecimiento y difusión de los valores mexicanos" (Alatriste *et al.* 1996, p. 19). No entraré tampoco en la educación para adultos cuya historia también se ha tejido con hilos de gran complejidad y cuyas búsquedas parecen no haber encontrado aún salidas consistentes. Para un conocimiento sólido y preciso de este tipo de educación, véanse Ulloa y Latapí (1998) y la *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México* (1994).

[12] Por *lengua materna* entiendo la primera con la que el niño entra en contacto, motivando su desarrollo cognoscitivo, lingüístico y social. Es el primer medio por el cual organiza su mundo interior y su entorno social. Dada la peculiar conformación sociolingüística mexicana de discriminación y negación, en ocasiones es difícil determinar cuál es la lengua materna de un niño indomexicano por la oposición de los padres indígenas de trasmitir a sus hijos su propia lengua (*cf.* Palemón 2005). Sobre "el sinsentido de la enseñanza de la lengua materna", véase la interesante discusión de Raymundo Mier (1985, pp. 65-69).

[13] La Ley General de Educación de 1993 establece que la educación primaria junto con la preescolar y la secundaria forman parte de la Educación Básica. Para profundizar en varios aspectos y actores importantes relacionados con este, hasta ahora, crucial ciclo educativo para los mexicanos, véanse los artículos de Schmelkes (1998), Arnaut (1998) e Ibarrola (1998).

[14] Sin duda, todos los niveles educativos representan un reto distinto para el español como materia de enseñanza. El naciente interés por el preescolar (Guevara Niebla 2007, pp. 297-299), por ejemplo, promete respuestas a muchos procesos psicolingüísticos desatendidos; la casi olvidada secundaria ha resucitado de pronto con la gran reforma (SEP 2006b), que promete sacudir las viejas estructuras sobre la base de prácticas sociales del lenguaje: "Pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos […] participando en las prácticas del lenguaje es como los individuos aprenden a interactuar con los textos y con otros individuos a propósito de ellos" (*ibid.*, p. 16) o el bachillerato que adolece de graves problemas, en especial, con la enseñanza del español (Castrejón Díez 1998, pp. 276-297; Moreno de Alba 1999). Todos estos niveles son fundamentales y atendibles pero, sin duda, la primaria sigue siendo el centro nodal de la educación mexicana, y la meta esperanzadora de un amplio sector de la población.

y coherente[15]. Entre los 5 y los 6 años —considerada edad frontera en la psicolingüística—, precisamente cuando el niño empieza su educación primaria, se inicia un importante proceso de reestructuración y reorganización de todo lo ya adquirido en las etapas tempranas de su desarrollo lingüístico (Barriga Villanueva 2002, pp. 37-67). Este proceso se estimula de manera considerable con el encuentro formal con la lengua escrita (entendida ésta como la conjunción de dos procesos interdependientes de gran complejidad psicolingüística: la lectura y la escritura), que suscita ella misma procesos cruciales en la construcción del conocimiento y de los significados sociales y lingüísticos como el de la reflexión metalingüística (Ferreiro, Pontecorvo *et al.* 1996, pp. 17-20)[16]. Por otro lado, en la escuela primaria se inicia una interacción social muy intensa que supone nuevos interlocutores y nuevas situaciones comunicativas que pondrán en juego todas aquellas habilidades que conducen, idealmente, al niño al dominio de su competencia lingüística y comunicativa.

Iniciaré, entonces, la primera parte de este trabajo con un muy breve recorrido por los acontecimientos históricos más sobresalientes que influyeron de manera directa en una particular concepción de la enseñanza del español en el siglo XX. En este último siglo, me detendré sólo en aquellos episodios que considero fundamentales por su relación estrecha con la lengua escrita —motor de esta historia—, tan emblemáticos como elocuentes para mostrar el destino y las paradojas de esta enseñanza: la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la aparición de los libros de texto gratuitos (LTG). La segunda parte la dedicaré a la mera descripción de algunos materiales didácticos, libros de lectura, métodos, con

[15] Este problema es frecuentemente mencionado. Tomemos dos ejemplos al azar entre los que median 12 años de distancia. En 1972 la SEP, desde la enseñanza concreta del español confesaba: "Todos sabemos que ha habido ciertas fallas: Esto lo vemos con sólo abrir los ojos. Muchos alumnos acaban la secundaria y aun la preparatoria sin saberse expresar con mediana claridad y coherencia; en nivel universitario gran parte de los estudiantes son incapaces de redactar un trabajo por sencillo que sea; no saben organizar sus ideas ni ponerlas por escrito y siguen cometiendo burdos errores de sintaxis (¡y hasta de ortografía!)" (SEP 1972a, p. 12). Juan M. Lope Blanch, en 1985, desde una visión académica denunciaba: "En nuestras escuelas no se atiende, con el esmero y la escrupulosidad debidos, la enseñanza de la lengua. El resultado evidente es que gran parte de los estudiantes que llegan a la Universidad no es capaz de expresarse no digamos ya con elegancia o propiedad, pero ni siquiera con la corrección o la claridad indispensables" (p. 51). Sólo que ahora, estos resultados, trascienden las eternas quejas de los maestros de español, son más fehacientes gracias a los rigurosos mecanismos de medición que permiten atrapar la realidad en cifras alarmantes de evaluación.

[16] Para el significado de la lengua escrita en el desarrollo infantil, véanse los estudios paradigmáticos de Ferreiro, Pontecorvo *et al.* (1996), Ferreiro y Gómez Palacio (1998), Ferreiro y Teberosky (1999), y Quinteros (1999).

un especial énfasis en los planes y programas de estudios que acompañan a los libros de texto gratuitos en español (LTGE), por ser ellos, desde el mandato constitucional mismo, los responsables directos de la enseñanza del español como materia de estudio a nivel nacional. Por último, en la tercera parte abriré un espacio de reflexión alrededor de los resultados hasta ahora alcanzados, la mayoría de los cuales muestran un desolador panorama, concentrado en torno al campo semántico del fracaso: aversión por la asignatura de español en todos los niveles educativos[17], desdén por la gramática, imposibilidad de comunicación oral y escrita, barrera infranqueable para la comprensión lectora, incapacidad para la reflexión sobre los mecanismos y proceso de la lengua, parálisis ante la argumentación crítica y analítica, e intentos fallidos de creatividad. Estos resultados, visibles desde la mera experiencia cotidiana o por medio de los rigurosos datos que arrojan los modernos sistemas de evaluación, me conducen —como en un círculo vicioso— inevitablemente a nuevas interrogantes: ¿Dónde está el problema? ¿Es la naturaleza plurilingüe de México? ¿Es su pasado histórico? ¿Está en la lengua misma? ¿Son los niños? ¿Quizá sean los maestros? ¿El gobierno con sus reformas y cambiantes políticas educativas? ¿Son los métodos y los libros de texto los que fallan? ¿Es el país en busca de un desarrollo económico estable? ¿O es más bien un conjunto de intrincadas circunstancias que hacen de la enseñanza del español una especie de Hidra[18], cuyas cabezas —todas igualmente complejas e importantes en el proceso de aprender y enseñar una lengua— son imposibles de cortar.

La Hidra es una excelente metáfora para describir el complejo entramado que se entreteje alrededor de la enseñanza del español en México. No ha surgido un Hércules, en forma de planificación, método, libro, teoría, maestro o institución que logre cortar de cuajo sus cabezas y transforme la enseñanza mecánica y anquilosada de una materia escolar en el

[17] La frase "¡Puf, la clase de español!" escogida por Tatiana Sule (1995, p. 137) para titular su artículo, es representativa del sentimiento y de la actitud que ha vertebrado todo el sistema escolar del presente y del pasado. En 1972, cuando el enfoque estructuralista ofrecía superar todos los males de la enseñanza del español, se afirmaba que: "Todos hemos pasado por la escuela primaria y sus clases de español. ¡Qué pocos serán los que recuerden con agrado esa clase!. ¡Y cuántos los que afirmamos que era la más aburrida y fastidiosa!" (p. 16). Por desgracia, podríamos seguir remontándonos en el tiempo y la situación no sería muy diferente. Hoy día, el desagrado por la asignatura de Español permanece muy vital, y no sólo por aburrida sino porque "no le entiendo nada lo que dice mi maestra, es bien difícil" (apuntes de trabajo de campo).

[18] La Hidra, según la mitología griega era un monstruo que habitaba en los pantanos del lago Lerna, sus siete cabezas renacían una vez que se cortaban. El monstruo fue vencido por Hércules —en uno de sus 12 trabajos— quien logró cortarle todas las cabezas a la vez.

aprendizaje de una lengua viva y cambiante, un poderoso instrumento de comunicación que crea poesía al tiempo que propicia la reflexión y el pensamiento crítico y científico. En la figura 1 trato de representar la metáfora de la enseñanza del español.

Figura 1. *La Hidra**



* Agradezco profundamente a Ivonne Charles Hinojosa su invaluable apoyo en los aspectos técnicos de este capítulo, sin su ayuda las figuras y las tablas no hubieran llegado a buen fin.

La fuerza del pasado

De la era prehispánica al siglo XIX

Para poder entender las entretelas de la enseñanza del español en México resulta imprescindible asomarnos, así sea de manera fugaz a su historia y a la de sus políticas del lenguaje, sorprendente y azaroso escenario donde se

dan todas las paradojas, controversias y decisiones en torno de la lengua, desde el mundo prehispánico hasta nuestros días[19]. El pasado es el que cimienta la ideología y las concepciones que a lo largo del tiempo difícilmente se han superado y que han marcado el problemático destino de su enseñanza como una asignatura escolar.

La era prehispánica abarca un enorme periodo histórico con claroscuros de iguales proporciones. Lo cierto es que durante los largos siglos que duró hubo culturas que vivieron el esplendor —la olmeca, la maya, la mixteca— para después desaparecer o quedar al abrigo de nuevos poderíos culturales y políticos; hubo otras, en cambio, que nunca trascendieron su estado de pobreza y condición de nómadas. Es en esta época cuando se gesta el problema por la heterogeneidad racial, lingüística[20] y cultural característica de la población: "Toda una gama de niveles culturales que iban desde las formas más primitivas de vida hasta las llamadas altas culturas de Mesoamérica se hallaba presente en el amplio territorio; conviviendo en estrecha inmediación, no pocas veces grupos étnicos altamente desarrollados con otros que poseían una civilización rudimentaria" (Aguirre Beltrán y Pozas 1981, pp. 12-13)[21]. El poderío social, militar y económico de algunos de estos grupos trajo consigo la natural supremacía de sus lenguas, que alcanzaban el estatus de hegemónicas. Tal es el caso de los aztecas o mexicas, quienes habitaban Tenochtitlan a la llegada de Hernán Cortés a México, dominando un vasto y multilingüe territorio que necesitaba de una lengua franca: "el náhuatl, lenguaje de los guerreros mexicas, se convirtió en lengua de comunicación usual entre los pueblos sojuzgados que tenían antecedentes lingüísticos distintos [...]. Las conquistas logradas durante el siglo XV y a principios del XVI introdujeron dentro del sistema tributario de los aztecas a grupos de lengua otomí, totonaca, popoloca, chontal y mixteca" (Heath 1986, p. 23). Los españoles, conquistadores y misioneros, llegaban a una compleja Nueva España —fragmentada social y lingüísticamente y dominada por los azte-

[19] Representa una verdadera osadía intentar siquiera resumir en unas cuantas páginas la complejidad de cada uno de los momentos históricos más significativos en México previos al siglo XX. Tómense estos datos tan sólo como coordenadas para guiar mi visión.

[20] "En el momento en que se suscitó el contacto del hombre de Occidente con el indio [...] cuando menos 125 idiomas distintos y un número indeterminado de dialectos y variaciones dialectales eran hablados por gentes que no se entendían entre sí, por carecer de un medio de relación común. El nahua había adquirido características de lengua franca en toda la zona dominada por la Confederación Azteca" (Aguirre Beltrán y Pozas 1981, p. 12).

[21] Para profundizar en la organización social y las costumbres de los indígenas de esta época, véanse García Martínez (1994), Lorenzo (1994), Carrasco (1994), Caso (1991), Bernal (1994), Heath (1986), Aguirre Beltrán (1983).

cas— tras de haber alcanzado ellos mismos una especial situación política y social: el fin de la Reconquista con la expulsión de los árabes del territorio hispánico, el inicio de la unificación política de España, y el comienzo también de una hegemonía que despertaba sentimientos encontrados en los primeros actores de la Conquista[22]. En los reyes, el azoro ante un mundo desconocido que ponía sobre la mesa temas tan profundamente espirituales como la imposición de una fe, y tan profanos y materiales como la administración de una riqueza inusitada. En los conquistadores se movía la ambición ante la exuberante realidad que ofrecían las nuevas tierras y el temor a no poder dominarlas sin el concurso de los aborígenes cuya lengua les era desconocida. A los misioneros, en cambio, los impelía la Conquista espiritual de los naturales, propagando la fe y el cristianismo en su propia lengua para extender el reino de Dios[23]. El problema lingüístico pues, echa a andar una nueva era de tensiones entre dos dispares hegemonías, la del náhuatl y la del castellano. Si bien ambos imperios tenían un patrón de dominación y expansión política, económica, militar y lingüística semejante, distaban de ser comparables en muchos aspectos, entre ellos, uno, imprescindible para la sumisión intelectual y material: la lengua escrita. A su llegada a América, el castellano ya había alcanzado "una norma en la política, la erudición y el arte aunada a una estandarización asegurada por la imprenta y la productividad de los eruditos y artistas literarios de Castilla" (*ibid.*, p. 25). El náhuatl en cambio, pese a su armonía y desarrollo aún no llegaba al descubrimiento de la escritura alfabética. La lengua escrita aparece entonces como un factor determinante

[22] Desde la perspectiva crítica de algunos autores, no hay tal diferencia: "Conquistadores y misioneros son términos de una misma ecuación, en manos de la corona española, para alcanzar los propósitos de la dominación ecuménica y no pocas veces ambos términos cristalizan en la misma persona" (Aguirre Beltrán 1983, p. 30); para otros, los misioneros como Pedro de Gante y Vasco de Quiroga eran guiados por un verdadero ideal apostólico y humanista (*cf.* Monsiváis 1999, p. 1417).

[23] En justicia y para precisar, sobre la doble actitud de los religiosos reflejada en la nota anterior, a lo largo de los siglos, la mirada de éstos, enfrentados al problema de la enseñanza a los indígenas, fue cambiando radicalmente. A fines del siglo XVII, al igual que los criollos, no obedecían la ordenanza de Carlos II de castellanizar: "Los frailes le advirtieron de los obstáculos que se oponían: sueldos de maestros, incapacidad de las comunidades indígenas para sostener una escuela, inutilidad de hablar el español, pues no era lengua de comunicación ya que los indios que lo sabían, no lo hablaban […] Los españoles laicos se oponían a la política castellanizadora porque los indios 'aprenden la lengua castellana y se hacen ladinos, que es el primer paso para tener atrevimientos, porque mientras hablan su lengua son más humildes'" (*Boletín del Archivo General del Nación*, IX, 12, citado por Alcalá Alba 1985, p. 21). La elocuencia de la afirmación explica cómo, a partir del segregacionismo en la sociedad criolla novohispana, los indios sólo podían hablar español "con gente tan vil y de pocas obligaciones como son los mulatos, negros, mestizos y criadas" (*id.*).

para la dominación lingüística y espiritual de los nativos. Se convierte, desde ya, en la panacea, objeto de estatus, de represión, de necesidad imperiosa, de polémica y de búsqueda. Se inicia una historia sin fin —vital hoy día— para tratar de hacerla accesible a propios y a extraños.

El movimiento pendular de la Colonia

El ríspido diálogo de las lenguas indomexicanas entre sí mismas que se dio desde la época prehispánica se agudizó en la etapa colonial cuando al mosaico lingüístico existente, se sumó una pieza más, la del español imperial que propiciaba un nuevo contacto asimétrico y conflictivo con las demás lenguas que, además, traía consigo un enfrentamiento brutal de cosmovisiones y creencias diferentes.

La Colonia representa un arduo peregrinar por casi tres siglos de búsqueda de la forma idónea de enseñar el español, primero a los aborígenes y muy pronto a los nuevos actores de la compleja realidad social que se fue conformando entre criollos y mestizos. En estos siglos la mira se va transformando y los caminos se estrechan o se ensanchan de acuerdo con los intereses específicos del momento. De hecho, la corona, los conquistadores y el clero inauguraron con sus actitudes ambivalentes un incesante movimiento pendular (Barriga Villanueva 1998) que oscila —abierta o subrepticiamente— entre la enseñanza del español y/o la de las lenguas indígenas[24]. El movimiento arranca del polo del español con las Leyes de Burgos en 1512. El rey Fernando, en la ley novena impuso a los encomenderos la obligación de enseñar en castellano al encomendado “el que más hábil dellos le pareciere a *leer y escribir* y las cosas de nuestra fe para que aquellos muestren después a los dichos indios [...] mandamos que la tal persona que se sirviere de indio por paje, *sea obligado de le mostrar leer y escribir*”[25] (Konetzke 1953, p. 451; las cursivas son mías). Carlos V siguien-

[24] Las bulas, leyes, ordenanzas y cédulas reales representan un doble interés para el tema que nos ocupa puesto que no sólo son testigos de las contradictorias actitudes de reyes —Austrias o Borbones— con respecto a la enseñanza del español, sino por la forma de difundirse en la Nueva España mediante manifiestos escritos que eran inalcanzables para los indígenas analfabetos. Una muestra más del papel regulador —consciente o inconsciente— que de inmediato adquirió la lengua escrita como un signo de participación social.

[25] Coincido con el comentario de Velasco Ceballos acerca de este fragmento citado de las Leyes de Burgos: “llama poderosamente la atención, hasta causar asombro, cómo este monarca da la primacía a la enseñanza de la lectura y de la escritura, ya que la antepone a la de la catequización religiosa” (1945, p. xvii). Más allá de la interpretación que se le dé a este texto, lo sobresaliente es la temprana preocupación por la enseñanza de la lectura y la escritura, preocupación que, como veremos a lo largo de este capítulo, estará consistentemente presente en la historia de la enseñanza del español en México.

do el espíritu de sus padres, los Reyes Católicos, ordena que "los hijos de los indígenas sean enseñados en nuestra lengua y que tomen nuestra policía y buenas costumbres porque con esa vía con más facilidad podrán entender y ser doctrinados en las cosas de la religión cristiana" (*Disposiciones complementarias…* 1930, v. III). Ante los débiles resultados, Felipe II abandona la postura de su padre al ver que el náhuatl —lengua franca a la sazón— podría ser la vía ideal para la cristianización de los indígenas, por lo que decretó que ellos aprendiesen todos una misma lengua y que ésta fuese la mexicana que se "podrá deprender con más facilidad por ser lengua general". La situación se agudiza con Felipe III quien ordena que se evangelice en todas las lenguas indígenas, mientras que Felipe IV, luego de declarar obligatoria la castellanización, no permitiéndoles a los indios hablar su lengua materna, más tarde ordena que "haya cátedra para que los doctrineros sepan la lengua de sus feligreses y los puedan mejor instruir en nuestra Santa fe católica" (Velasco Ceballos 1945, pp. lvi-lvii).

Tras casi tres siglos de oscilación, ya en los albores de la Independencia se evidenciaba el fracaso de estas políticas al proclamarse la castellanización como única salida viable para los indígenas. Carlos III, reforzando la política de Carlos II, exige la enseñanza obligatoria del español "para que de una vez se llegue a conseguir el que se extingan los diferentes idiomas de que se usa en los nuestros dominios y sólo se hable el castellano" (*ibid.*, p. lxxvi). Con este fracaso, se consolidaba la idea inicial de que las lenguas indígenas eran un fuerte escollo para alcanzar los objetivos de la evangelización, idea que ha permeado la educación mexicana durante cada una de sus etapas históricas[26], y se seguía buscando ambiguamente "afianzar la evangelización y la difusión del castellano. Se consideraba que en cada república de indios debería haber una escuela de castellano donde *aprendieran a leer y a escribir*" (Escobar 1988, p. 649; las cursivas son mías)[27]. Lo cierto es que esta constante búsqueda no logró en tres siglos encontrar la forma ideal ni para castellanizar a los indígenas ni para enseñar español formal y sistemáticamente a los criollos y mestizos:

> La educación para españoles e indios, hombres y mujeres, niños y adultos se entendía exclusivamente como formación religiosa […] Los escasos me-

[26] Esta cita podría ser representativa: "En la Nueva España sonaban más de 200 lenguas o dialectos. Los evangelizadores poseían el español, que era la lengua en la que debía expresarse la Nueva Cultura. *Esta diversidad babélica impedía el entendimiento*, la comunicación, la relación humana, no sólo de los indígenas entre sí para formar una nación y un todo cultural, sino de los civilizadores para con los indios" (Ugarte 1954, pp. xii- xiii).

[27] De nueva cuenta subrayo el énfasis que los misioneros ponían en la lectura y la escritura, que se convirtió desde entonces en el *leivmotif* de la educación mexicana.

> canismos educativos que funcionaron como instrumentos de la educación formal se complementaron abundantemente con los recursos de lo informal: lecturas, fiestas, sermones, confesionarios y actividades religiosas alcanzaron por igual a españoles, indígenas y todos los demás elementos sociales y étnicos que formaban la compleja población novohispana y para quienes nada se había previsto como norma de enseñanza. Al menos para los siglos XVI y XVII puede afirmarse que fue mucho más eficaz y profunda la labor educativa desarrollada fuera de los salones de clase que la que había sido prevista como educación sistemática (Gonzalbo 1994, pp. 14-15).

Sea como fuera, y en medio de todas las contradicciones imaginables, esta mezcla de lo formal y lo informal produjo, paradójicamente, una cierta cantidad de materiales dedicados en concreto a la enseñanza de la lectura y la escritura[28] de los niños, entre ellos las cartillas, ejemplares en la historia educativa de México. La de fray Pedro de Gante[29] inicia una larga y fuerte tradición: "Desde el siglo XVI hasta la primera mitad del XIX, la enseñanza de la lectura se apoyó básicamente en una trilogía de libros escolares: las cartillas o silabarios, los catones y el catecismo de la doctrina cristiana" (Castañeda 2004, p. 35)[30].

El legado decimonónico: Una sola lengua condición sine qua non *de la nación*

El cruento, inestable y prometedor siglo XIX mexicano tuvo que estrenar su independencia dividido entre el pensamiento conservador que se aferraba a la Nueva España y el liberal que se enorgullecía de México; entre criollos y mestizos con diferencias ideológicas abismales pero hermanados en la negación de lo indígena, que le restaba fuerza a la nación recién surgida: "Sólo cuando los indios sacudían violentamente la pasividad de la situación, los gobiernos del México independiente se acordaban de ellos" (González Navarro 1991, p. 215). Este joven México recoge gran parte de la herencia colonial y busca consolidar todos aquellos ideales que queda-

[28] Más allá, claro está, de la rica producción de gramáticas, catecismos, artes y confesionarios que los misioneros produjeron en varias lenguas indígenas en su afán evangelizador y en su muy renacentista curiosidad por las lenguas. Véanse los capítulos de Pilar Máynez y de Thomas Smith en esta misma *Historia* que dan cuenta de la importancia de estos materiales. También puede consultarse Gonzalbo (1999) y Castañeda (2004).

[29] Interesante modelo de cartilla trilingüe (castellano, latín y mexicano o náhuatl) en que se conjuntaban los ideales evangelizadores con los de la enseñanza de lenguas. Al respecto, véanse Ruiz de Bravo Ahuja (1977 pp. 35-55), Gonzalbo (1999, pp. 9-48).

[30] Para una descripción más amplía de estos libros de lectura, véase Martínez Moctezuma (2001).

ron en compás de espera. Entre las largas peleas intestinas, la intervención francesa y norteamericana, la separación de la Iglesia del Estado y las reformas constitucionales surgen dos grandes metas conjugadas en el ideal de la unidad: el nacionalismo[31] y la educación. El uno, concebido como la condición *sine qua non* para el progreso y el desarrollo, obstaculizado siempre por una imperante diversidad étnica y lingüística que no sólo había sobrevivido tres siglos de Colonia sino que continuaba vital al cierre del siglo XIX, retando a los liberales positivistas, que comulgaban, en su mayoría, con las ideas de Justo Sierra plasmadas en muy conocido y citado discurso:

> La poliglosia de nuestro país es un obstáculo a la propagación de la cultura y a la formación plena de la conciencia de la patria y sólo la escuela obligatoria y generalizada en la nación entera puede salvar tamaño escollo […] *llamamos al castellano la lengua nacional no sólo porque es la lengua que habló desde su infancia la sociedad mexicana y porque fue luego la herencia de la nación, sino porque sólo siendo la lengua escolar, llegará a atrofiar y a destruir los idiomas locales y así la unificación del habla nacional, vehículo inapreciable de la unificación, será un hecho* (Sierra 1919, p. 191; las cursivas son mías).

La otra meta, la educación, la escuela y con ella, el español, eran concebidos como talismanes mágicos que ahora, ya en manos de los liberales, aliviarían toda clase de males sociales: "De la educación se esperaba todo: la asimilación del indio, el redimir al peón, rematar la victoria sobre la iglesia, el éxito de la colonización, la sabiduría general del país, y su vida internacional en un plan de igualdad con las demás naciones" (Cosío Villegas 1956, p. xx).

En efecto, la educación juega un papel decisivo, conforme al postulado asumido por los positivistas de "educar para integrar". Una de las consecuencias de la aplicación de este principio sería el propósito de extinguir las lenguas indígenas o, en el mejor de los casos, de reducirlas a curiosidades arqueológicas (Ferrer y Bono 1998, p. 623). Pero, ¿cómo integrar y extinguir al mismo tiempo? ¿Qué tipo de educación podría salvar este obstáculo? El primer paso y el más asible era la lectura. Lo urgente era leer, dejar atrás el incómodo analfabetismo que ponía trabas a la lec-

[31] Josefina Vázquez subraya en la Introducción a su seminal estudio *Nacionalismo y educación en México* que "como el nacionalismo es un ente histórico y no una realidad estática, no creemos que se pueda definir en una forma concreta y lógica" (1970, p. 5). Pese a esto, en la construcción de una definición posible siempre estarán presentes los mismos elementos, unidad, cohesión, comunión de lengua, cultura y gobierno, indisociables del significado prístino de sentimiento nacional (*cf.* Martuccelli y Svampa 1997, p. 146).

tura de la Constitución y el acceso al mundo de la escritura. De nueva cuenta, al igual que en el mundo colonial, la lengua escrita vuelve a ser el factor definitivo:

> [El] paso del español imperial al español como lengua nacional estuvo asociado a la idea de que la escritura es el vehículo privilegiado de la cultura frente a la oralidad y que el alfabeto, es el medio más evolucionado de escritura [...] la escritura alfabética se torna así en el operador de la unidad nacional: *la idea de que la escritura produce identidad* le otorga un peso simbólico más allá de su concepción como un mero instrumento (Cifuentes 1998, pp. 247-248; las cursivas son mías).

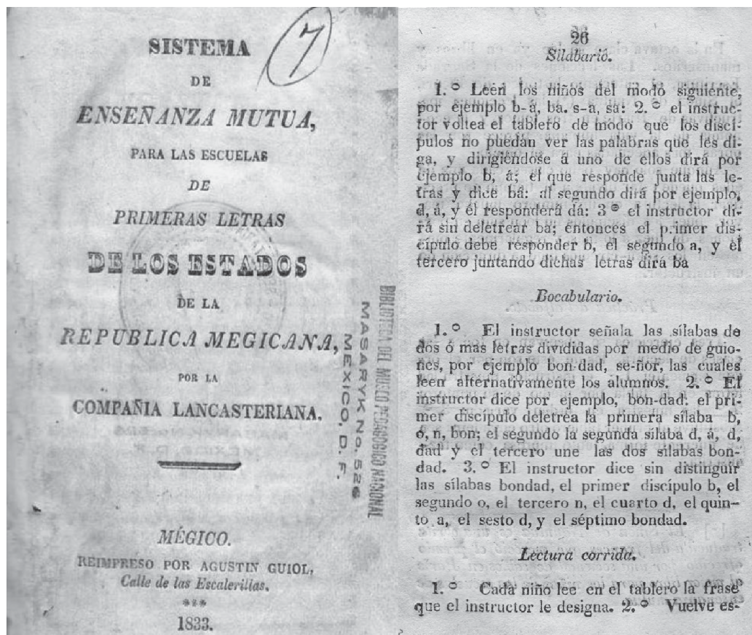
El accidentado siglo XIX no tuvo grandes logros en cuanto a la enseñanza del español; la construcción de una ideología nacional, la miseria y la inestabilidad social hacían difícil la labor. Pero al igual que en la Colonia, hubo especies de remedios para mestizos e indígenas; el más conocido fue el método lancasteriano de enseñanza mutua, cuyo éxito, que ya había sido probado en algunos países europeos, emanaba de su práctica: "Bajo la dirección de un solo maestro, los niños se enseñan y se instruyen mutuamente. Los que tienen más conocimientos en el escribir, leer o contar, lo trasmiten á aquellos que tienen menos" (*Sistema de enseñanza mutua*... 1833, p. 4)[32].

Como se ve, este sistema giraba esencialmente alrededor de prácticas alfabetizadoras cuyo fin último era "alcanzar una educación que forme el corazón de los niños imbuyéndoles la excelencia de la religión y de la moral" (*ibid*., p. iii). A la par del *método lancasteriano* se prodigó el *Catecismo de la República o elementos del gobierno republicano popular federal de la nación mexicana,* cuyo formato y concepción intrínseca sobre el fin de la lectura se basaba en el famoso catecismo de Ripalda[33]. Lo más sobresaliente del *Catecismo de la República* es que la lectura era el medio para: "Cambiar

[32] Para profundizar sobre el método lancasteriano y su importancia a finales de la época colonial, véanse Monroy Huitrón (1956, pp. 678-681), Tanck de Estrada (1973), Ruiz de Bravo Ahuja (1977), Barriga Villanueva (1995), Lyons (2006).

[33] El catecismo de Ripalda de 1618, de Jerónimo Martínez Ripalda, sirvió durante toda la época colonial y en los primeros siglos del México independiente para enseñar la doctrina cristiana y las primeras letras en castellano; fue tal su aceptación que se tradujo en algunas lenguas indígenas como el otomí, tarasco, zapoteca y maya. Santa Anna durante su presidencia dispuso que en todas las escuelas se enseñara la doctrina cristiana con este catecismo: "Estas medidas buscaban fortalecer la religión católica como sustento de la *nacionalidad*, frente a la influencia de la cultura anglosajona y el protestantismo" (Arredondo 1999, p. 168; las cursivas son mías).

Figura 2. *Método lancasteriano*



SISTEMA
DE
ENSEÑANZA MUTUA,
PARA LAS ESCUELAS
DE
PRIMERAS LETRAS
DE LOS ESTADOS
DE LA
REPUBLICA MEGICANA,
POR LA
COMPAÑIA LANCASTERIANA.

MÉGICO.
REIMPRESO POR AGUSTIN GUIOL,
Calle de las Escalerillas.
1833.

26

Silabario.

1.º Leen los niños del modo siguiente, por ejemplo b-á, ba. s-a, sa: 2.º el instructor voltea el tablero de modo que los discípulos no puedan ver las palabras que les diga, y dirigiendose á uno de ellos dirá por ejemplo b, á; el que responde junta las letras y dice bá: al segundo dirá por ejemplo, d, á, y él responderá dá: 3º el instructor dirá sin deletrear ba; entonces el primer discípulo debe responder b, el segundo a, y el tercero juntando dichas letras dirá ba

Bocabulario.

1.º El instructor señala las sílabas de dos ó mas letras divididas por medio de guiones, por ejemplo bon-dad, se-ñor, las cuales leen alternativamente los alumnos. 2.º El instructor dice por ejemplo, bon-dad: el primer discípulo deletrea la primera sílaba b, ó, n, bon; el segundo la segunda sílaba d, á, d, dad y el tercero une las dos sílabas bondad. 3.º El instructor dice sin distinguir las sílabas bondad, el primer discípulo b, el segundo o, el tercero n, el cuarto d, el quinto a, el sesto d, y el séptimo bondad.

Lectura corrida.

1.º Cada niño lee en el tablero la frase que el instructor le designa. 2.º Vuelve es-

Fuente: *Sistema de enseñanza mutua* […] 1833.

las concepciones y prácticas en que se expresaban las condiciones de dominio […]. Este Catecismo constituía otro paso hacia el tránsito a una sociedad política secularizada” (Arredondo López 2004, p. 68). El hecho es que, sobre la fuerte línea de una arraigada tradición, los intereses de uno y otro libros iban mucho más allá de la enseñanza del español, pues se anclaban a fines políticos, sociales y religiosos, que estaban muy por encima de ella.

Ya en el siglo XX[34]. *Un nuevo nacionalismo*

La realidad mexicana al comenzar el siglo xx no había perdido ni uno solo de los rasgos de complejidad del mundo independentista que la pre-

[34] Para comprender la crítica situación del joven siglo XX mexicano se hace obligada la lectura de Andrés Molina Enríquez, quien en *Los grandes problemas nacionales* en 1909 llega a una metafórica y grave conclusión: “Nuestro cuerpo social es un cuerpo desproporcionado y

cedió, antes bien, se agudizaron por el número de asignaturas pendientes que quedaron sin saldar y a las que habría que enfrentar perentoriamente: abatir el analfabetismo y derribar la heterogeneidad étnica y lingüística y con ellos, la más importante, consolidar la nación mexicana. En la primera década del siglo XX, en plena gesta revolucionaria, no se podía soslayar el analfabetismo[35] cuyas cifras —más o menos precisas[36]— eran alarmantes como se puede apreciar en la siguiente tabla, que presentaba Mario Pani como secretario de Instrucción Pública en 1911:

TABLA 1. *Índice de analfabetismo 1910*

Número de individuos que saben leer y escribir	4 394 311
Número de individuos que sólo saben leer	364 129
Número de individuos que no saben leer ni escribir	10 324 484
Se ignora si saben leer y escribir	56 931
Población total	15 139 855
La masa de analfabetas se descompone así:	
Individuos en edad escolar	3 615 320
Adultos	6 709 164
Número total de analfabetas	10 324 484

Fuente: Pani 1912, pp. 8-9.

Tampoco se podía olvidar la multipresencia indígena, ante la que los revolucionarios tenían una doble postura, reivindicadora, por un lado, "impregnado de un nacionalismo exultante pero intransigente que opone a lo extranjero occidental los valores de las culturas nativas, originalmente americanas, apasionada, fanáticamente idealizados" (Aguirre Beltrán 1983,

contrahecho, del tórax hacia arriba es un gigante, del tórax hacia abajo es un niño. El peso de la parte de arriba es tal, que el cuerpo en conjunto se sostiene difícilmente. Mas aún, está en peligro de caer, sus pies se debilitan día por día" (1978, pp. 304-305). Sin duda, una de las causa de la deformidad de este cuerpo era la falta de educación popular.

[35] "Nuestra patria cuenta con una elevadísima cifra de analfabetismo. Muchas escuelas en el mayor número posible de lugares en donde el analfabetismo es hoy normal es lo primero que debe intentarse establecer, organizándolas con programas de estudios reducidos, únicamente en la medida necesaria para despertar a la luz del alfabeto y del número a esas millones de almas que duermen aún en la sombra de la más completa ignorancia" (Torres Quintero 1913, p. 53).

[36] Sobre las cifras del analfabetismo, al iniciar el siglo hay variantes entre unos y otros autores, lo que incluso creaba polémicas profundas en su tiempo como las famosas entre Pani (1912, pp. 8-9) y Torres Quintero (1913, p. 12), quienes ofrecen interesantes estadísticas en sendos trabajos. Más allá de las discrepancias, podemos concluir que fluctuaba entre 70 y 75%, enorme porcentaje si se toma en cuenta el discurso prometedor del siglo XIX.

p. 160), negadora, por el otro, pues estaba de por medio la ansiada búsqueda de un ser nacional que sólo podía constituirse con una sola lengua:

> El problema no está pues, en evitar una ilusoria agresividad conjunta de tales agrupaciones indígenas, sino en encauzar sus poderosas energías hoy dispersas, atrayendo a sus individuos hacia el otro grupo social que siempre han considerado como enemigo, incorporándolos, fundiéndolos con él, tendiendo, en fin, a hacer *coherente y homogénea la raza nacional, unificando el idioma y convergente la cultura* (Gamio[37] 1916, p. 10; las cursivas son mías).

El imperativo categórico era la "forja de la patria"[38], la formación de una nación —culta y letrada— que en la realidad estaba constituida por una población minoritaria cada vez menos criolla y más mestiza —incipiente clase media—, que sabía leer y escribir, y otra mayoritaria, compuesta por una población campesina e indígena plurilingüe dispersa por todo el país. Con esta realidad, la enseñanza del español en la ciudad y los estados seguía sus ambiguos cauces políticos y sociales; por un lado, se atendía a la sociedad mestiza con un plan de enseñanza doble (uno para niños de "escasos elementos" y otro "de enseñanza superior") para la educación primaria donde la lectura era el eje de la llamada lengua nacional en todos los estados, como se muestra en la lista de obras de texto que "respetuosamente propone la Dirección General de Instrucción Pública para las Escuelas Oficiales" (*Periódico oficial del gobierno* … 1906, pp. 1-2).

Por el otro, la necesidad expresa de una sola lengua y el rechazo —abierto o solapado— a todo aquello que la obstaculizara se hacía evidente con la búsqueda de nuevas salidas como la Ley de Instrucción Rudimentaria, expedida por el Congreso federal el 30 de mayo de 1911, cuyo objetivo era "enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer y escribir en castellano y a ejecutar las operaciones más elementales, más usuales de la aritmética" (Torres Quintero 1913, p. 3).

[37] Manuel Gamio representa en sí mismo las contradicciones que en torno a la nación se han dado en nuestra historia: "Discípulo de Boas, nahuatlato y estudioso de las civilizaciones indias del pasado contra todo lo que pueda suponerse a primera vista se inclina por el nacionalismo revolucionario que postula la incorporación del campesinado a la civilización occidental con todas las consecuencias. Una entre otras es la sustitución de las lenguas vernáculas, por el castellano, idioma romance de gran prosapia imperial" (Aguirre Beltrán 1983, p. 163).

[38] "Y esa pugna que por crear patria y nacionalidad se ha sostenido por más de un siglo, constituye en el fondo la explicación capital de nuestras contiendas civiles. Toca hoy a los revolucionarios empuñar el mazo y ceñir el mandil del forjador para hacer que surja del yunque milagroso la nueva patria hecha de hierro y de bronce confundidos" (Gamio 1960, p.7).

Tras las fuertes sacudidas sociales y políticas de las décadas iniciales del siglo XX mexicano y los resabios de la Primera Guerra Mundial, dos fueron los acontecimientos políticos y educativos más sobresalientes durante la primera mitad del siglo XX, que incidieron de manera radical en la forma de concebir la enseñanza del español; el renacimiento de la SEP en 1921 y la aparición de los LTG en 1959[39].

Así las cosas, con una institución sólida encargada de la educación —que no de la instrucción, como se nombraba en el Porfiriato— nacional y con unos textos hechos ex profeso para el aprendizaje de toda la población nacional, podría pensarse que existían los ingredientes necesarios para una verdadera enseñanza, en la que la del español —lengua unificadora— era sustantiva.

La Secretaría de Educación Pública 1921

Al asumir la presidencia en 1920, Álvaro Obregón declaró que "tras una larga enfermedad, el país entraba en convalecencia" (Loyo 2006, p. 8). José Vasconcelos[40] representaba la mejor medicina pues su proyecto educativo inyectaba un espíritu nuevo y renovador, lleno de idealismo y pasión, que prometía una transformación de fondo:

> Elabora un plan de salvación/regeneración por medio de la cultura (el Espíritu). La utopía educativa es un proyecto de nación que emite la vieja insistencia: educar es poblar. México saldrá adelante con la cultura extensiva, y acto seguido, la intensiva. Primero disminuir en el menor tiempo posible el analfabetismo creando centros culturales, fundando escuelas rurales de ser posible en los pueblos de indios, fomentando una mística (Monsiváis 1999, p. 1417).

En efecto, Vasconcelos con una singular mística logra con la SEP que "por primera vez el sistema educativo alcance una organización más coherente" y logra también que la educación se constituya como "el instru-

[39] En los 38 años que median entre la aparición de una y otros se dieron dos campañas de alfabetización, la de 1920-1922, impulsada por José Vasconcelos, y la de 1944 por Jaime Torres Bodet, ambas tan ejemplares como fallidas, que ponen de manifiesto el desequilibrio entre lo político y lo educativo, mal eterno de nuestra historia.

[40] Vasconcelos ha sido una de las figuras más controvertidas y polémicas en el mundo político y educativo mexicano, pero, sin duda, necesaria en los primeros tiempos posrevolucionarios para lograr sacudir la inercia de fracaso que se venía arrastrando: "Vasconcelos, el miembro del ateneo y filósofo del esteticismo, que se convirtió en un revolucionario militante, heredó de Justo Sierra la convicción de que la herramienta central en la salvación del país era la educación" (De la Peña 1998, p. 50).

mento para abatir el estancamiento económico, político, cultural y social del país" (Ornelas 1998, pp. 144-145). Con su amplia visión social, Vasconcelos, según Pablo Latapí, irradió en ocho direcciones, que parafraseo y resumo: la creación de la SEP, la campaña de alfabetización, la formación de un nuevo tipo de maestro y su revaloración social, la castellanización e integración de los indígenas por medio de escuelas rurales, la cultura como factor de liberación y dignificación de la persona, la conciencia de nuestra identidad mestiza (1998, pp. 25-26). En cada una de estas direcciones el genio de Vasconcelos imprimió un peculiar sello y alcanzó logros tan relevantes como controvertidos. De todas ellas, por su relación directa o indirecta con la enseñanza del español, destaco, además de la fundación de la SEP y la castellanización e integración de los indígenas, acciones que fueron paradigmáticas en su tiempo. La campaña de alfabetización que promovió primero como rector de la Universidad Nacional y que continuó como Secretario de Educación "debería ser similar a una campaña militar en la que todos los ciudadanos deberían 'salvar' al país de la ignorancia" (Loyo 1999, p. 259); fue motivada por el apabullante y persistente analfabetismo que "afectaba a 6 973 855 habitantes de la república mayores de 10 años, según el censo de 1920" (*id.*), que rebasaba con mucho el espíritu redentor y evangelizador que le infundió: "Convenció a los estudiantes universitarios y preparatorianos a acudir a los barrios pobres y a los pueblos donde predicarían el evangelio del saber; luego a esta acción, se unirían intelectuales y artistas. Vasconcelos esperaba que sus nuevos misioneros no sólo enseñaran letras y números" (De la Peña 1998, p. 51). En la realidad concreta, no todos los participantes vivían de igual manera ese frenesí —ya vivido anteriormente en los inicios de la Colonia— que resultó a la larga poco benéfico en sus consecuencias. En efecto, "en su último informe presidencial Álvaro Obregón se refirió a 52 000 alfabetizados durante su régimen, lo cual no era más que una pequeña gota en el océano" (Loyo 1999, p. 262). ¿Por qué el fracaso? La primera respuesta plausible es que enseñar a leer y escribir no es tarea, por fervorosa que sea, que pueda improvisarse como en este caso: "La campaña se inició sin un plan estructurado, sin personal capacitado, sin útiles, ni materiales apropiados (en la ciudad, se echaba mano de los textos en uso en las primarias: los libros de Mantilla, Rébsamen, Torres Quintero, en el campo la situación se agravaba), las limitaciones fueron muchas, no había locales ni material didáctico" (*ibid.*, p. 260). Tampoco se aprende a leer si detrás hay una ideología paralizante y amenazadora, —la alfabetización era vista con desconfianza y "a no pocos maestros se les acusó de comunistas" (*ibid.*, p. 261) — o si no hay un compromiso con el conocimiento: "los maestros también fueron culpables del fracaso de la tarea alfabetizadora,

pues a menudo abandonaban sus puestos a medio curso, argumentando, entre otras cosas, que los exiguos salarios que recibían no les alcanzaba ni para cubrir su necesidades básicas" (*id.*).

Al final, pasado el entusiasmo, la campaña no alcanzó grandes logros y dejó huecos evidentes en el plan de erradicar el analfabetismo, que volverían fallidamente a intentar llenarse, casi 25 años después, con la otra campaña, en 1944, con Jaime Torres Bodet como secretario de Educación, en el gobierno del presidente Manuel Ávila Camacho, quien en agosto de 1944 promulgó la Ley de Emergencia. En esta ley se manifestaban obligaciones bilaterales de los que debían enseñar a leer y escribir y los que debían aprender a leer y a escribir, así como la responsabilidad de la SEP de repartir 10 millones de cartillas de lectura y de cuadernos de escritura (Torres Septién 1994, p. 474). La campaña tuvo logros numéricos muy superiores a la de 1921 pues tenía una metodología y un texto concretos: la *cartilla*[41], que según Torres Bodet "debería parecerse a las que se habían usado en siglos anteriores y ensalzar valores como parte de las fuerzas que animarían la empresa y la dotarían de su mensaje moral" (*ibid.*, p. 491). Sin embargo, una conjunción de factores de muchas índoles —índoles educativas, las menos—, desde los efectos de la Segunda Guerra Mundial, la pobreza y el trabajo mal remunerado, hasta el malestar de los maestros en quienes finalmente recayó la responsabilidad última, la llevaron al fracaso: "la empresa resultó demasiado optimista" (*ibid.*, p.476), en tanto que el analfabetismo no logró erradicarse muy probablemente porque los móviles políticos eran los que prevalecían: "el interés de la campaña era evidentemente político, acabar con viejos rencores y odios que hicieron crisis en el sexenio anterior y unir al país nuevamente *integrando por medio de la lectura a todos los habitantes*; el contenido de las cartillas no daría motivo de oposición ideológica" (*ibid.*, p. 471; las cursivas son mías).

Las ideas de Vasconcelos sobre la castellanización de los indígenas no son menos *sui generis* que las que tenía sobre la alfabetización; un genuino interés por hacer partícipes a los indígenas de la vida de la idealizada nación que él concebía lo llevó a decisiones tan geniales como cuestionables, como la creación dentro de la SEP del Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena, que sustentaba una política francamente incorporativista y negadora de la diversidad: "No apoyamos entonces el

[41] De hecho, Torres Bodet se preocupó tanto por el mensaje que debía llevar como por el método. Pensó que debía contener ejercicios sencillos, identificación de letras, formación de sílabas e integración de palabras en frases breves e inteligibles (Torres Septién 1994, p. 491). Para profundizar sobre varios aspectos de esta campaña, véanse Heath 1986 y Loyo 1994.

sistema yanqui de las escuelas especiales para indios, sino el sistema criollo de llevar al indio a la misma escuela nacional que lo asocia al blanco. Llamaremos a este sistema de incorporación, en vez del de asimilación que practican los norteamericanos, y lo defenderemos celosamente como más humano y más ventajoso" (Vasconcelos 1935)[42]. De este departamento emanará la escuela rural mexicana emblemática, sobre todo en su primera fase de gran esplendor: el sentido de las escuelas rurales radicó en que fueran entidades promotoras del desarrollo de la comunidad, trasmisoras de una influencia civilizadora… que tenía con las Misiones culturales y en las Casas del Pueblo[43], la mística de fomentar la "conciencia nacional" (Noyola 1987, p. 151). Rafael Ramírez y Moisés Sáenz, artífices de estas modalidades y defensores a ultranza, con Vasconcelos, de una castellanización directa a los indígenas, veían en ésta la única vía posible para incorporar al indígena a una supuesta vida nacional, justa y equitativa:

> Que hay en México millares de gentes que no hablan ni entienden el castellano, es cosa sabida. Por consiguiente, sabido es también que hay muchas aldeas, pueblos y rancherías donde se desconoce nuestro idioma castellano. Al pensar en México, pensamos en un país cuyos habitantes tienen todo el recurso de un lenguaje común que les permite en un momento dado la comunicación de ideas y sentimientos, favoreciéndose de esta manera la consolidación intelectual y emotiva que es uno de los factores del nacionalismo (Ramírez 1928, p. 11).

Esta política de incorporación, aunque muy pronto demostró su total ineficiencia ["los indígenas no sólo no habían aprendido a leer y a escribir sino que no hablaban español" (Loyo 1999 p. 287)], ha subsistido —sea cual fuera el nombre de la política— en el fondo— y ha determinado la acción sobre la diversidad lingüística mexicana, haciendo del español, la gran lengua desplazadora de las lenguas indomexicanas, alejando con ello, cada vez más, la utópica promesa de unidad nacional.

[42] Con todo y la argumentación vasconceliana, el departamento no dejó de ser el fiel reflejo de la necesidad imperativa de dar atención a una población que, por más que se reconociera igual en el discurso, era profundamente diferente y con necesidades propias.

[43] Para un conocimiento directo y profundo sobre el nacimiento de la SEP y la edad de oro de la escuela rural mexicana, véanse entre otros Velázquez Andrade (1919), Ramírez (1928), Sierra (1973), Aguirre Beltrán (1983), Loyo (1994), Ornelas (1998), Bertely (1998), Morales Garza (1998), Vaughan (2000); todos estos autores reseñan, a partir de su propia experiencia o de sus investigaciones, diversos aspectos que muestran la realidad del sentir de aquella época.

La panacea en el siglo XX: los libros de texto gratuitos

El libro de texto irrumpe con gran fuerza en Europa en el siglo XIX, estrechamente vinculado con la formación de los estados-nación y con el desarrollo de la escuela y de los sistemas educativos; muy pronto se constituyó “como uno de los vectores *esenciales de la lengua, de la cultura y de las clases dirigentes. Es el instrumento privilegiado de la construcción de la identidad,* y por lo general se percibe, a semejanza de la moneda o de la bandera, como un símbolo de soberanía nacional” (*cf.* Choppin 2004, p. 14; las cursivas son mías). Según este autor, los libros de texto cumplen con múltiples funciones que varían según el tiempo, los medios culturales y los niveles de enseñanza. Enumero las cuatro principales funciones: referencial, instrumental, ideológica, y cultural y documental.

En México[44], con todo y su tardía aparición (al término de la sexta década del siglo XX), los LTG, además de cumplir con el viejo sueño decimonónico[45], reiterado una y otra vez en el México posrevolucionario, abren un nuevo capítulo en nuestra vida educativa con sus polémicos e ideológicos rasgos distintivos: únicos, gratuitos y obligatorios. Estos libros han sido cruciales en nuestra historia educativa y política, con ellos, nuestro país se ponía, al fin, a la par del progreso educativo en el mundo, donde los libros de texto tenían un lugar de privilegio y eran signo incuestionable de civilidad. Importantes desde todos puntos de vista, no sólo son los encargados de la enseñanza y del aprendizaje, de la formación de lectores y de la construcción del conocimiento, sino los portadores de la ideología y las tendencias culturales del momento. Trascienden lo meramente educativo para anclarse en terrenos políticos de profundas consecuencias en todos los ámbitos del desarrollo humano. Testigos de grandes transformaciones culturales, han llenado —al menos un poco—, desde la década de los sesenta, el inmenso vacío de lengua escrita y de conocimiento que creó el tiempo, y son la única y un tanto endeble garantía de alfabetización y cultura en zonas de marcada diversidad económica, lingüística y cultural. Son, finalmente, el vértice de unión de la compleja tríada que forman

[44] Sorprende, por su significado en la historia educativa mexicana, la escasa investigación que se ha generado en torno a estos libros. Hay algunos estudios interesantes como los de García Ruiz (1962), González Pedrero (1982), Martínez Silva (1982), Rockwell *et al.* (1990), García Herrera (1996), Greaves (1999), Vargas (2001).

[45] El tema de los libros de texto estaba ya en el centro del debate educativo del siglo XIX que se agudizó en el Porfiriato, donde era motivo de polémica y desacuerdos entre grupos de intelectuales, educadores e incluso padres de familia. El gobierno de Díaz los consideró como materiales básicos para la formación de los futuros ciudadanos (Meníndez Martínez 2004, p. 101).

con el niño y con el maestro, y un puente seguro de comunicación con la familia.

Los LTG aparecen en 1959, como parte del Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México, conocido como el Plan de los Once Años (Meza 1998, p. 46). El presidente Adolfo López Mateos, ante la desoladora situación imperante— "Eran 3098016 los niños que no recibían educación primaria en 1959. De ellos, 838630 se habían dado de baja. Quedaban, como jamás inscritos, 2259386: 1061002, por hablar otra lengua o por carecer de escuelas y profesores; 591325, por dificultades económicas; 199 361, por falta de estímulo familiar; 113843, por enfermedad; 266 083, por haber cumplido recientemente seis años, y 27747, por otras razones" (Torres Bodet 1981 p. 379) —, creó por decreto la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) y con ella, "una nueva etapa en la historia del nacionalismo mexicano, en especial cuando se declaraba a los libros gratuitos, obligatorios. Por primera vez existían una serie de libros de texto para los seis años de primaria que *uniformaban* la enseñanza que recibían todos los niños mexicanos en ese nivel tan importante […] legal y prácticamente existe ya el instrumento para *uniformar la formación de los mexicanos, para conducir a la siempre ansiada unidad nacional*" (Vázquez 1970, p. 247; las cursivas son mías). En efecto, los primeros LTG no pudieron sustraerse a la tradicional ya voluntad de crear un nuevo México, unido y democrático[46]. En el momento de su creación se revitaliza el acendrado nacionalismo de Vasconcelos, ahora en la figura de Torres Bodet, quien hace que el fin último —educar—, se diluya con otros objetivos más poderosos e ideológicos. La elocuencia de las palabras de Martín Luis Guzmán, primer director de la Conaliteg, es suficiente para entender el peso de la ideología que cobija estos libros: "Son los libros más humildes, pero a la vez los más simbólicos que una nación adulta podía ofrecer gratuitamente a sus hijos […] son los más simbólicos porque en ellos se declara que en un país amante de las libertades, como es México, el repartir uniforme e igualitariamente los medios y los hábitos de leer, es algo que nace de la libertad misma". (Meza 1998, p. 49).

Lejos de romperla, los primeros LTG fomentan una peligrosa simbiosis entre lo social, lo religioso, lo político y lo educativo, que ha caracterizado la educación mexicana. La Patria simboliza en ellos una especie de madre o guardiana del progreso y el desarrollo del nuevo y utópico mexicano: "Dispuesto a la prueba moral de la democracia, interesado, ante todo, en el progreso del país previsor y sensato y resuelto a afianzar la in-

[46] Aunque paradójicamente, frente a esta búsqueda, una de las críticas más feroces que recibieron fue precisamente su antidemocratismo por su carácter de únicos y obligatorios.

dependencia política y económica de la patria" (González Pedrero 1982, p. 4). La Patria va a ser un tema recurrente en estos primeros libros que preside todo conocimiento, desde la motivante portada[47] que aparece en la figura, 3 hasta la lectura que aparece en la última página de todos los libros, sea cual fuera la asignatura, donde se establece de manera concreta el modelo ideal de un mexicano que distaba mucho aún de tener una identidad propia. Reproduzco el dodecálogo entero porque me parece muy significativo de una fallida búsqueda, que en su afán, confunde los objetivos de una enseñanza pertinente para escolares en plena formación, con móviles políticos e ideológicos.

Figura 3. *La nación mexicana*



Fuente: SEP 2008.

[47] La portada de los primeros LTG, conocidos familiarmente como "los de la Patria", es una pintura de González Camarena, cuyo simbolismo encuentra su explicación en los créditos de los libros: "Es la reproducción de un cuadro que representa a la nación mexicana, avanzando al impulso de su historia y con el triple empuje —cultural, agrícola, industrial— que le da al pueblo" (SEP 1964b). Pero en aras de un nacionalismo provocado, no fue sólo la patria "para ilustrar las portadas de los primeros libros, se invitó a los pintores más destacados de la época, quienes elaboraron óleos ex profeso. José Chávez Morado, Fernando Leal, Roberto Montenegro, Alfredo Zalce, David Alfaro Siqueiros y Raúl Anguiano, recrearon la presencia de los héroes de los grandes movimientos sociales" (Meza 1998, p. 49).

Mi servicio a México

1. *Mi patria es México. Debo servirla siempre con mi pensamiento, con mis palabras, con mis actos.*
2. México necesita y merece, para asegurar su dicha y para aumentar su grandeza, el trabajo material e intelectual de sus hijos y la moralidad de todos ellos.
3. Debo ser digno, justo, generoso y útil. Así honraré a mi familia, a la sociedad en que vivo, a mi país y a la humanidad.
4. Debo ser agradecido con mis padres y con mis maestros; reconocer los sacrificios que realizan para mi educación; hacer buen uso de los conocimientos que he recibido, y cumplir con las normas de buena conducta que se me ha inculcado.
5. Mi obligación actual es el estudio. Perseveraré en él con entusiasmo, para realizar más eficazmente cuanto mi propia vida y la de mis semejantes esperan de mí.
6. Buscaré siempre el bienestar de los demás, los trataré con urbanidad y tolerancia, y respetaré en todos el supremo don que es la vida, protegiendo la de ellos igual que protejo la mía propia.
7. Lucharé contra el vicio, el alcoholismo, la mentira, la deslealtad, el fraude, la violencia y el crimen.
8. Trabajaré siempre por la salud física y mental del pueblo mexicano, para que podamos todos disfrutar alegremente de la capacidad de sentir, de estudiar, de trabajar.
9. Seré siempre valeroso para vencer las dificultades que surgen en la vida.
10. Apreciaré lo bello y lo noble, en la naturaleza, en el arte, en el pensamiento y en la conducta de las personas virtuosas.
11. Ayudaré a mis semejantes sin pretender que sobre sus libertades y derechos prive mi interés egoísta.
12. Siempre seré veraz, y daré en todo lo que haga, ejemplo de honradez, de rectitud y de sentido de responsabilidad. (SEP, 1964a, p. 203. Las cursivas son mías).

Ante esta apología de la virtud, deberes y compromiso ético, surge la pregunta: ¿cuánto de este fervor exagerado y un tanto ficticio llegaba a los niños por la vía del interés, la comprensión o el sentimiento? ¿Se lograría crearles un sentimiento nacional y patriótico? ¿Qué clase de aprendizaje podrían adquirir con esta información a todas luces alejada de su realidad y sus intereses infantiles?

Con todo y pese a los grandes consensos y disensos suscitados desde su primera aparición, y de las grandes reformas[48], que han transformado sus contenidos, estos libros, desde su aparición y hasta ahora, han sido el punto de partida más representativo de la educación mexicana y el lugar de encuentro con los problemas más acuciantes que se generan de las asignaturas enseñadas.

Sobre métodos, programas de enseñanza y libros de texto

Leer, condición sine qua non, *y escribir también*

"El comienzo de la escuela primaria significa lectura, escritura. Toda la institución escolar está centrada de tal manera en la posibilidad de usar textos escritos. El fracaso escolar está concentrado en la lengua escrita" (Ferreiro, en Quinteros 1999, pp. 23-24. Las cursivas son mías). Con la contundencia de estas afirmaciones, inicio mi ruta de descripción de los principales materiales involucrados con la enseñanza del español en el siglo xx. A principios de este siglo, con un muy alto porcentaje de población analfabeta, la lectura era la fuerza motora para la enseñanza del español, que seguía concibiéndose como sinónimo de enseñar a leer y a escribir. Desde muy temprano, como hemos visto, adquirió un valor inusitado y una fuerza ideológica incontenible que la ha hecho perderse en varios estadios antes de alcanzar su valor primigenio: desarrollar la capacidad de comprender y desentrañar los significados lingüísticos y sociales que porta un texto escrito, a un tiempo que la capacidad de producir textos que porten significados pertinentes en su contexto social. Los estadios no se invalidan entre sí y pueden combinarse. Menciono aquí los más sobresalientes que se han dado a lo largo del siglo xx.

Leer para ser un buen cristiano y un buen ciudadano

El fin subyacente de la lectura —heredado del pensamiento decimonónico— era moralizar y corregir; formar seres sociales[49]: Valores estructurados desde un discurso religioso (oración, amor a Dios, al prójimo y el

[48] Para una explicación pormenorizada de estas reformas, véanse Arnaut 1998 y Vázquez 1996.

[49] En el *Simón de Nantua* o *Mercader forastero*, libro de lectura del método lancasteriano del siglo xix, en el prólogo del traductor Torcuato Torio de la Riva, se establece que el libro ha de "Servir de lectura al pueblo y á los niños que concurren a nuestras escuelas, *por ser uno de los medios más fáciles de formar su corazón y sembrar en él las semillas de la virtud,* que es la

perdón) que poco a poco van construyendo valores dentro de la moral laica, justicia, sabiduría, obediencia, amabilidad (Galván 2000, p. 274). En las primeras décadas del siglo XX[50], no sólo "había que enseñar a leer a todos los mexicanos, pero también elegir lo que leían" (Montes de Oca 2004, p. 287), de ahí que los libros con un fondo moral, religioso o cívico eran las lecturas privilegiadas, resabios de la época colonial, cuando la educación se concebía como una actividad evangelizadora. La formación elemental seguía siendo un importante trasmisor de valores religiosos que se plasmaban en singulares libros, que eran a la vez catecismo y método rudimentario de alfabetización, como el prestigiado catecismo de Ripalda[51], modelo de lectura en varias etapas de la historia mexicana, que conservó su fuerza hasta muy entrado el siglo XX y cuyo aparente éxito se explica por su técnica memorística y porque combinaba las oraciones y las verdades de la fe con las letras del alfabeto —que habrían de aprenderse deletreando— y la tabla de aritmética.

Escojo de una generosa lista de los primeros años del siglo XX los títulos más significativos de algunos libros de lectura para escolares, por el contenido de carácter ideológico que muestran tener[52], muy dentro de los ideales de la moral, la religión y la formación de ciudadanos dignos.

María Robert Halt, *Susanita. Historia de una familia feliz. Libro de lectura para uso de señoritas* (1892).
A.O.R., *El lector católico mexicano. Método de lectura conforme con la inteligencia de los niños* (1900).
Manuel Oscog Murillo, *El niño mexicano. Método de lectura dividido en cuatro partes progresivas* (1904).
Delfina Rodríguez C., *La perla de la casa. Libro tercero de lectura para el uso de las niñas que cursan el 4º año de instrucción primaria. Moral, higiene, economía* (1906).

---

que aleja los delitos y ofrece exquisitos y sazonados frutos al Estado y a sus individuos" (De Jussieu, p. 5).

[50] Para tener una idea de los libros de lectura que circulaban en esta época véanse Martínez Moctezuma 2004 y Giraudo 2004 que, idealmente, eran complemento de los libros utilizados en las escuelas. Giraudo reseña la división que se hacía de las lecturas que se consideran indispensables en las bibliotecas populares y las bibliotecas ambulantes, que se establecieron en todo el territorio del país (pp. 306-307).

[51] Véase *supra* nota 33.

[52] Agradezco a Guadalupe Landa su valiosa ayuda en la minuciosa búsqueda de textos del temprano siglo XX en el Fondo Reservado de la Biblioteca Nacional de México. Su pasión por los libros me llevó a descubrir una realidad desconocida: derribé el mito de la escasez de libros de lectura en México.

Luis de la Brena, *El niño mexicano. Método moderno de lectura dividido en partes* (1906).
Laura Méndez de Cuenca, *El hogar mexicano. Nociones de economía doméstica para uso de las alumnas de instrucción primaria* (1907).
María Rosales M., *Rafaelita. Historia de una niña hacendada. Libro IV de lectura para uso de las niñas. Moral, higiene, historia patria, ciencias, gramática* (1907).
Gregorio Torres Quintero, *Lector infantil mexicano* (1907).
E. Manuel Villaseñor, *Lecciones de cosas. Elementos de conocimientos prácticos sobre animales, minerales y vegetales* (1907).
L. Cadena, *Corazón. Diario de una niña ó el libro del hogar* (1910).

Como puede notarse, había libros específicos para niños y para mujeres que marcaban la división clara de funciones que había en la naciente sociedad burguesa, que buscaba mantenerlos —para su protección— separados de la sociedad.

Merece especial mención la antología preparada a petición de José Vasconcelos, por Gabriela Mistral, *Lecturas para mujeres*, que refleja fielmente esta situación: “Se puede apreciar entre otras cosas, y aunque sea parcialmente, cuál era el ideal femenino de entonces y cuáles los valores que las mujeres de esos años debían considerar como fundamentales de su sexo, el peso que entre ellas tenía la imagen de fiel esposa y abnegada madre, y otros preceptos compartidos con los hombres como el nacionalismo […]” (Montes de Oca 2004, p. 285). Yo añadiría además el peso de la transmisión de valores que esa madre haría a sus hijos. Llama la atención el repertorio de autores que puebla esta antología: Alfonso Reyes, Santos Chocano, José Martí, José Enrique Rodó, sor Juana Inés de la Cruz, Juana de Ibarbourou, Machado, Gorki, Whitman, y el esfuerzo que hizo Mistral, a decir de Montes de Oca, para superar en la selección de los textos, el obligado tono cursi y almibarado que ex profeso se diseñaba para las mujeres y los niños de este periodo (*ibid.*, p. 300)

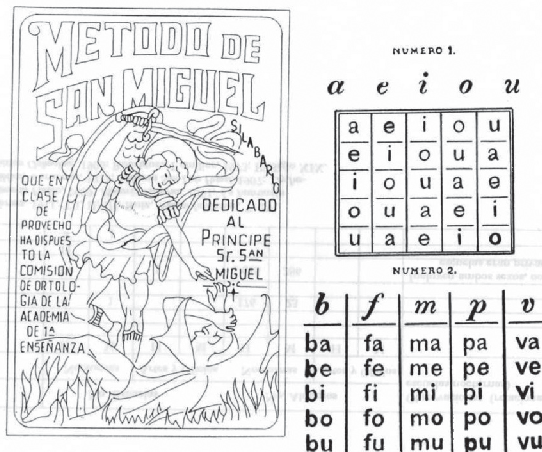
Leer para aprender

Frente a la sorprendente y prolija —para el analfabetismo imperante— producción de libros que estimulaban la lectura, el encuentro con el método adecuado para enseñarla de forma escolarizada se encontraba muy lejano en los inicios del siglo XX (y así continuó hasta sus finales). A lo largo del tiempo ha habido una constante y, las más de las veces, infructuosa búsqueda de la forma idónea de pasar del mero descifrado de letras a la comprensión cabal del texto: “Leer no es simplemente trasladar el

material escrito a la lengua oral; eso sería una técnica de decodificación. Leer es interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos" (SEP 2000, p. 7).

Ofrezco aquí una selección[53] de los métodos más conocidos de deletreo, fonéticos —sintéticos, analíticos o eclécticos— y globales, según partan de los elementos mínimos de la palabra, grafías o letras, de la palabra o la oración o de una combinación de ambos. El más antiguo de los sintéticos, de extrema popularidad, pese a su anacrónica manera de concebir la lectura, es el *Silabario de San Miguel* que, junto con los de *San Vicente*[54], es representativo del método de deletreo (tan pernicioso en la práctica docente, aun de nuestros días). Fue durante mucho tiempo la base para la alfabetización de niños y adultos mexicanos (*cf.* Loyo 1994, p. 355). Apareció entre 1875 y 1885; seguía con la tradición cristiana de épocas anteriores, de ahí la imagen del arcángel Gabriel en la portada, como se puede ver en la figura 4.

FIGURA 4. *El silabario de San Miguel*



Fuente: Bazant 1994.

[53] Para una descripción más pormenorizada y extensa de los métodos de lectura y escritura desde la Colonia hasta finales de 1960, remito a Barbosa Heldt 1968.

[54] "El Silabario de San Miguel, como el de San Vicente son verdaderos monumentos de la pedagogía tradicionalista y anticientífica, cuyo origen se remonta a siglos pasados. Su origen, como su nombre lo indica, es religioso y en la última hoja aparece un catecismo breve 'de lo que precisamente debe saber el cristiano' […]" (Barbosa Heldt 1968, p. 5). Aunque un poco más elaborado en su estructura que estos dos, pero de igual popularidad, es el "Mantilla", método del profesor Luis F. Mantilla de la Universidad de Nueva York (*ibid.*, p. 6), quien añade al final del librito pequeñas lecturas ilustradas con fondo moralizante. Resulta curioso observar que este libro no incluía la *w* en su repertorio (*cf.* Bazant 1994, p. 263).

Este silabario es un pequeño folleto de ocho hojas con 38 lecciones o ejercicios donde van apareciendo las vocales, las consonantes, el "abecedario completo para su memorización en dos tipos de letra impresa y con letras minúsculas [...] hasta lecciones del 25 al 38 que presentan palabras disílabas separadas por guiones, siendo la primera sílaba directa compuesta y la segunda directa simple. De vez en cuando usa mayúscula" (Barbosa Heldt 1968, p. 5).

Resulta sorprendente y alarmante observar que, pese a esta anacrónica forma de concebir la lectura, y aparentemente rebasada por estar estancada en aspectos meramente mecánicos, la popularidad de este silabario lo ha llevado a permanecer vivo para la enseñanza del español como lengua tanto materna como segunda, aun en el siglo XXI, como afirma una niña amusga en su entrevista:

> E. ¿Cómo te enseñaron a leer y a escribir?
> [...] era el abecedario ya no me acuerdo muy bien, el de san Miguel que le decían; silabario ajá, el silabario de san Miguel y había como frases para cada letra [sic] para aprenderse cada letra, por ejemplo para la s, algo de s, ese oso se asea, algo así (Jordá 2002, p. 139).

El método que, en apariencia, derribó al *Silabario de San Miguel* fue el *método Rébsamen*, "que vino a sustituir el vicioso método del deletreo, que se usaba antiguamente. Fue indudablemente una base firme para la transformación educativa de nuestro país" (Barbosa Helt 1968, p. 8). Este método fue considerado como revolucionario porque "implanto un cambio radical en la enseñanza de la lectura y la escritura dentro de todo un nuevo plan de estudios" (Bazant 1994, p. 264). Crítico acérrimo del deletreo, por "fastidioso e irracional", Rébsamen propuso el *Método de Escritura Lectura o sea enseñanza de la lectura por medio de la escritura, con la aplicación del fonetismo y la marcha analítica sintética (palabras normales*) cuyas características principales son: 1. Analítico-sintético (palabra, sílaba, letra y sonido), 2. Fonético (familiaridad con los sonidos de las letras), 3. Simultáneo (porque enseña a leer y a escribir al mismo tiempo) y 4. De escritura lectura (Barbosa Helt 1968, p. 10). El método constaba de dos partes, la primera con tres grados, el primero con ejercicios preparatorios de caligrafía, el segundo llamado de letra minúscula manuscrita, con palabras y frases, tal como se ilustra en la figura 5.

En el tercer grado, aparecían las letras mayúsculas manuscritas, que se practicaban con enunciados. La última parte del método estaba formada por lecturas y recitaciones siempre de contenido moral, religioso o cívico (*cf.* Ruiz de Bravo Ahuja 1977, pp. 84-87).

Figura 5. *Método Rébsamen*



Fuente: Bazant 1994.

El método onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero, de 1908, despertó grandes polémicas en su época[55]. Semejante en algunos aspectos al de Rébsamen: fonético, sintético, analítico, simultáneo, el método onomatopéyico de Torres Quintero lo sustituye con la fuerza de una innovación, el fonetismo onomatopéyico: "Reducción de los sonidos de las letras a su semejanza con algún fenómeno físico producido por el hombre, los animales o las cosas" (Bazant 1994, p. 265). La onomatopeya, afirmaba Torres Quintero, "ha venido a vivificar las letras y a darle valor real, concreta significación y sentido psicológico. Cada una existe por sí misma" (Barbosa Heldt 1968, p. 24). "Veintiún letras tenían sonidos onomatopéyicos: *i*, el llanto de la ratita; *u*, el silbato del tren *o* el grito del cochero; *n*, el zumbido de la campana; *ll*, el sonido de la chicharra; *ñ*, el llanto del niño llorón" (*ibid.*, p. 29). El libro se formaba con pequeños cuentos que ilustraban las onomatopeyas. Como se observa en la figura 6.

A partir de 1960 empezó a circular el método ecléctico, constituido por cinco partes principales: 1. enseñanza de las vocales, 2. visualización

[55] Los periódicos de su tiempo sostuvieron críticas severas, ya por su cercanía con el método de Rébsamen, ya por la debilidad que el criterio onomatopéyico encerraba. Abraham Castellanos, académico de su tiempo, fue su más acérrimo detractor, (1907, p. 21).

Figura 6. *Método Torres Quintero*

u u u

u n mo-no

un mono

un mo-no u-na mo-sa

su ma-má su ne-ne

mi ne-ne u-sa su mo-no

23.-La u

1. Antolín tenía tres amiguitos con quienes le gustaba mucho jugar.

Unas veces jugaban al burro, otras al toro: no faltaban ocasiones en que jugaban pelota, o bien bailaban trompos o volaban papalotes.

En fin, que los cuatro amiguitos se pasaban sus buenos ratos jugando a miles de cosas; por supuesto, después de haber ido a la escuela y de haber sabido bien sus lecciones; eso sí, pues así como les gustaba jugar, les gustaba aprender, como deben hacerlo los buenos niños.

Un día tuvo Antolín una ocurrencia.

—Hagamos un ferrocarril, dijo.

—Hagámoslo, contestaron sus amigos.

Tomaron cuatro tablas de un cajón viejo.

Cada tabla iba a ser un vagón.

Pero faltaban las ruedas.

—Yo tengo unas cajas de betún, dijo uno de los niños.

Y a poco rato cada cual había arreglado su va-

Fuente: Bazant 1994.

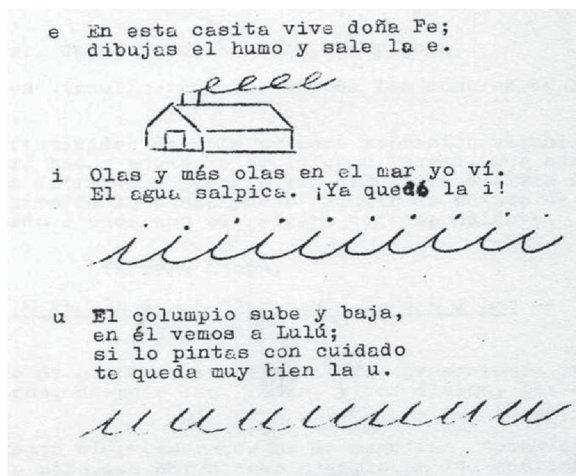
de palabras, 3. análisis de frases en palabras y de las palabras en sílabas, 4. formación de palabras y frases nuevas y 5. mecanización de la lectura para consolidarla y afirmarla, todas ellas basadas en dos factores principales: el juego y la enseñanza funcional.

El conocido y muy utilizado texto *Mi libro mágico* de la profesora Carmen Espinosa Elenes y *Mi libro y mi cuaderno de trabajo de primer año* de las profesoras Carmen Domínguez y Enriqueta León son representativos de este método ecléctico (*cf. ibid.*, pp. 71-78). En la figura 7 aparecen las rimas que sirven para la enseñanza de las vocales.

Finalmente aparece el Método global, muy cercano al ecléctico que:

> Se inventó precisamente para superar las deficiencias del método fonético. Su base es el funcionamiento psicológico del niño y en particular la manera como aprende a hablar: por conjuntos significativos, por estructuras globales, no por fonemas aislados, así este método se propone enseñar a leer y escribir a base de la visualización de palabras y frases enteras, puestas siempre en relación con su significado, se le ha llamado también método ideo-visual (SEP 1972d, p. 30).

FIGURA 7. *Método ecléctico*



Fuente: Barbosa Heldt 1968, p. 74.

Este método privilegia los intereses del niño y su expresión espontánea; presenta la oración como unidad de expresión del pensamiento, es analítico y acepta la simultaneidad en la enseñanza de la lectura y la escritura. (*cf. ibid.*, p. 42). Bajo sus principios se publicaron, entre otros muchos, *Primeros pasos* de los profesores Ayala y Ponce, *El mundo del niño* de la profesora Rosaura Lechuga y el más conocido de todos ellos, muy usado hasta la fecha, *Rosita y Juanito* de la profesora Carmen Norma.

Los LTG de lengua nacional y de español, desde los primeros aparecidos en 1959, han seguido para la enseñanza de la lectura y la escritura la ruta de alguno de estos métodos, privilegiando alguno, y han convivido, a veces en franca competencia —abierta o subrepticia— con algunos de los libros mencionados, que por su popularidad, son ya emblemáticos, como *Mi libro mágico* y *Rosita y Juanito*. Los libros del 59 se inclinaban claramente por:

> Este Método [el Ecléctico], como todos de la didáctica moderna, trata de establecer en la enseñanza de la lectura y la escritura las relaciones entre la imagen auditiva con sus complejos de articulación y la imagen visual y la imagen visual gráfica con sus complejos motores de escritura y esto por medio de la imagen del objeto o hecho mismo que la palabra hablada o escritura simboliza.[…] es analítico-sintético y simultáneo […] contiene sobre todo las ventajas de su flexibilidad (Huerta 1982, p. 104).

Los libros del 72 se inclinaban cien por ciento por el método global: "durante años y años se ha venido discutiendo sobre los métodos de lectura-escritura, sin llegar a ninguna conclusión plenamente satisfactoria. Actualmente priva en nuestro país *la libertad de método, el maestro puede elegir le que más le convenza o le convenga*" (SEP 1972d, p. 29. Las cursivas son mías). Dentro de esa libertad, claro está, se proponía abiertamente el método global de análisis estructural: "se parte del conjunto ideo-visual-auditivo del enunciado y el niño va a desembocar a su vez en el conjunto ideo- visual- auditivo del enunciado" (*id*). En los del 93, sin mencionar ningún método en específico se decía: "La orientación establecida en los programas de los primeros dos grados consiste en que, *cualquiera que sea el método que el maestro emplee para la enseñanza inicial de la lecto-escritura*, ésta no se reduzca al establecimiento de relaciones entre signos y sonido, sino que se insista desde el principio, en la comprensión del significado de los textos" (SEP 1993a pp. 23-24). En los libros del 2000, el método ya no se menciona, la comprensión ocupa el centro de las preocupaciones:

> La lectura y la escritura difieren del enfoque tradicional. Muchas personas piensan que para leer basta con juntar letras y formas palabras, que lo más importante y lo mejor es leer rápido y claramente, aunque no se comprenda lo que se está leyendo. Esto nos lleva a un planteamiento: aprender a leer en forma comprensiva lleva más tiempo que aprender a descifrar. Es cierto, iremos más lentamente si no consideramos como primer objetivo del aprendizaje de la lengua la rapidez en la lectura, pero en cambio tendremos la seguridad de que el niño está aprendiendo a leer comprensivamente (SEP 2000, p. 8).

Leer para gozar, conocer, y para fortalecer el conocimiento

No podría finalizar este apartado sin nombrar, al menos, la importante y positiva tradición que ha habido en México por motivar la lectura; no deja de sorprender si tomamos en cuenta en primer lugar el exagerado énfasis en la alfabetización, las frecuentes y alarmantes noticias que nos circundan sobre la escasez de lectores, la baja comprensión de lectura, el difícil acceso al libro. Las iniciativas no han faltado. Desde *El libro y el pueblo*, revista fundada en 1921 por Vasconcelos con la misión de "cultivar el amor a la lectura y hacer accesibles al pueblo las obras que representaban la cumbre del pensamiento universal, y que deberían servir de ejemplo para formar hombres generosos, justos y con espíritu de servicio" (Loyo 2004, p. 359), hasta el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (Pronales), creado en 1995, no

se han escatimado esfuerzos para ir Hacia un País de Lectores (nombre del actual proyecto). Aun antes de que la escuela se consolidara y de que la enseñanza del español se concretara, los libros de lectura han sido parte constitutiva del herramental de los niños. En los de texto gratuito se señalan muy constantemente sus beneficios: "El libro de lecturas debe llegar a ser una fuente de placer y de enriquecimiento para los niños. El maestro por su parte, tendrá en él un instrumento de inestimable utilidad en el desarrollo de su clase" (SEP 1972a, p. 37).

De hecho, para enriquecer el repertorio ofrecido en los libros de lecturas que acompañan a los LTGE, se creó un interesante proyecto, los Libros del Rincón[56] que permite a los niños interactuar libremente con los libros y familiarizarse con ellos como parte del escenario cotidiano de sus actividades. Estos libros cuentan con una espléndida oferta para incursionar por el mundo de la ciencia, la ficción, la poesía, la narrativa y el teatro.

El español en los libros de texto gratuitos

No está de más reiterar la importancia incuestionable de los LTG, pues polémicos, controvertidos, criticados, y en ocasiones, silenciosamente rechazados[57] (sobre todo en los momentos de la aparición de cada generación), han sido la base para la enseñanza del español en México por casi medio siglo. Dado que, hipotéticamente, estos libros de español podrían ser una de las cabezas de la Hidra más resistentes, puesto que son la base principal de la práctica cotidiana de los profesores y base fundamental del trabajo cotidiano de los escolares, me detengo en adelante a describir diversos aspectos de su forma y contenido con el objeto de dilucidar si es en ellos donde se encuentra la respuesta al fracaso. Para ello, primero haré

[56] Actualmente, el proyecto se ha fortalecido todavía más con la inclusión de las Bibliotecas Escolares y de Aula. Con sólo asomarse al índice del catálogo nos damos cuenta de la magnitud de la empresa. "Se reúnen 1002 títulos nacionales e internacionales y 32 estatales que muestran una gran diversidad, manteniendo un equilibrio fundamental de obras literarias y de carácter informativo […] En el Catálogo podrán encontrarse lo mismo autores consagrados por la tradición literaria que textos de escritores contemporáneos […]" (SEP 2006a, p 6). Los niños tienen una amplísima veta de tipos de lectura que van de lo meramente informativo hasta lo científico y poético. Libros hermosamente ilustrados, atractivos, que deberían tener un fin más noble que el que revelan las estadísticas.

[57] Es bien sabido de todos que en algunas escuelas mexicanas se evita el uso de estos libros por su "baja calidad"; sin embargo, si revisamos otros libros de texto de editoriales privadas contemporáneos a estos libros, veremos que no hay gran diferencia en los contenidos, todos siguen la tendencia teórica del momento; la diferencia más saliente está, quizá, en el tipo de papel usado.

una breve semblanza de cada una de las tres principales generaciones paradigmáticas de estos libros[58], por su nueva manera de concebir la enseñanza de la lengua como un objeto de estudio escolar integral —no como un mero método de aprender a leer y a escribir— y por estar basados en una perspectiva teórica específica. Después describiré y compararé los objetivos y propósitos de cada una de estas generaciones, acompañados de una selección de diferentes ejercicios, que nos permitan ver de manera directa los cómos de esta enseñanza. Para ilustrar todo esto me centraré exclusivamente en los libros de lectura y de ejercicios para el niño de 5°[59] de cada generación.

Las tres grandes generaciones de los libros de texto gratuitos de español[60]

La generación del 59, los libros de la patria

Estos libros, conocidos como los “de la patria”[61] por la simbólica portada de una mujer que enarbola la bandera nacional, portan los principios de la gramática tradicional fuertemente entrelazados con una ideología nacionalista y de progreso. El rasgo característico de esta generación es la multipresencia de la gramática y sus partes tradicionales[62]: que se le en-

[58] Algunos libros hacen mención a otras generaciones, como la de 1980, pero realmente sólo fue una reformulación de la gran reforma estructuralista (Ávila 1985, pp. 31-32). Lo mismo sucede con los cambios a la reforma del 93, que sin perder la esencia del enfoque comunicativo, han ido caminando paulatinamente hacia la nueva noción de cultura escrita en los *Programas de estudio de español* (SEP 2000).

[59] Elegí los libros de 5° porque, por un lado, se le considera un año crucial en la primaria para la consolidación de todas las destrezas aprendidas en torno de la lengua y la matemática. Adicionalmente, este año es el último en el que se incluyen conocimientos nuevos, ya que el 6° se destinará al repaso de todos ellos.

[60] Para profundizar más sobre algunos aspectos específicos de esta enseñanza remito a los estudios de Moguel 1982, Huerta Mendoza 1982, Poot 1982, Murillo 1985, Aguilar 1993, Silva 1995, Barriga Villanueva 1999, Zamora Martínez 2004.

[61] Véase *infra*, figura 3.

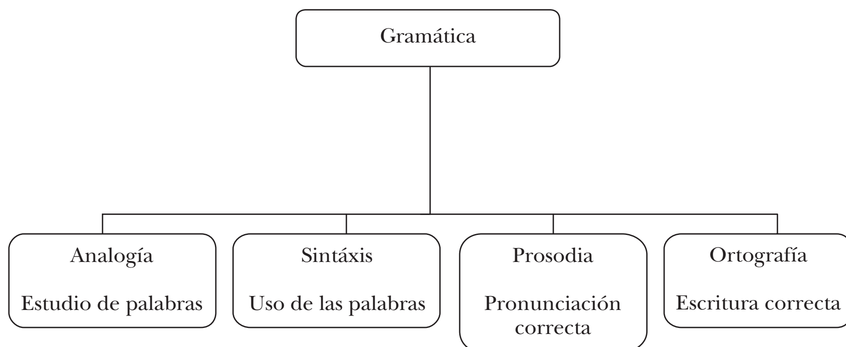
[62] Paradójicamente este apego a la gramática normativa, tan criticado en su momento, fue después uno de los argumentos más fuertes para rechazar a la lingüística estructural en el 72: “llegan a la afirmación dogmática de que son las reglas gramaticales del buen hablar, que se han impuesto, las que inhiben la capacidad expresiva de los mexicanos; por tanto, desechan la gramática normativa; subrayan que lo más importante es el lenguaje hablado que todos utilizamos y exponen la idea de que las lenguas son cosa viva; y llegan a la afirmación de que el español que se habla en México es distinto al que se habla en España y el que hablan los niños no es el que se pretende enseñarles en la escuela” (Orozco 1982, p. 257). En esta airada crítica se ven reminiscencias claras del culto al purismo, tan pernicioso en la enseñanza del español.

señan al niño como esenciales en su formación escolar. Vale la pena reproducir un fragmento de la lección "La Gramática" en el cuaderno de trabajo de 5° año:

La Gramática

La Gramática tiene cuatro partes: la Analogía, que estudia las propiedades y accidentes de las palabras; la Sintaxis, que nos dice la forma de usar las palabras para formar las oraciones; la Prosodia, que nos enseña la pronunciación de las palabras, y la Ortografía, que nos da normas para la escritura correcta de las palabras y el buen empleo de los signos de acentuación y puntuación.
Gramática:
1. Analogía
2. Sintaxis.
3. Prosodia.
4. Ortografía

O bien, exprésalo en un diagrama más completo, que repetirás en tu cuaderno de apuntes, en la siguiente forma:



(SEP 1964b, p. 12).

El peso de la corrección y el purismo es muy sobresaliente: "por la importancia que para nuestras relaciones tiene la palabra, es indispensable el estudio del lenguaje para aprender a hablar, a leer y escribir *correctamente* nuestro idioma" (*ibid.*, p. 9), de tal manera que la enseñanza de la lectura y de la escritura pierden fuerza, pues se enseñan aisladas del contexto lingüístico y situacional, lo que provoca carencia de verdaderas de

estrategias, lo que produce una endeble comprensión de los contenidos y una negativa ausencia de reflexión sobre los mecanismos que subyacen a la lengua, y que sólo pueden crear usuarios tímidos y deficientes, entrampados en la idea del error que los marca y estigmatiza.

2ª generación, 1972. Los libros del estructuralismo

La primera reforma a los libros del 59 se da casi veinte años después, en 1972, bajo los lineamientos de la lingüística estructural. Poco a poco, la obsesión por la patria y la formación del espíritu nacional se fue desvaneciendo; la prueba de ello es que la asignatura ya no es más Lengua Nacional sino Español[63]. La lingüística cobra importancia para ceder su lugar a otras preocupaciones más acordes con el avance de la ciencia y del conocimiento sobre los procesos que el aprendizaje de una lengua supone. El centro estaba en la lengua como sistema, su organización estructural y la manera de relacionarse. Una nueva revolucionaria forma de concebir la enseñanza de una lengua con el niño como actor consciente de su aprendizaje hasta convertirlo en un pequeño lingüista capaz de descubrir "cómo es esa lengua que hablamos; a experimentar con ella, a ponerla bajo el microscopio" (SEP 1972a, p. 22), postura que despertó severísimas críticas de los maestros[64]. El hecho es que junto con la patria, se desvanecen la corrección, la normatividad y la pureza de la lengua encasillada en oraciones descontextualizadas para darle el paso al juego lingüístico y literario dentro de actuaciones verbales—enunciados— (Poot 1982, p. 14). "Se considera que la unidad de la comunicación lingüística es el enunciado. El análisis lingüístico suele arrancar, pues, de ahí, y seguir un orden descendente en esta forma: enunciado palabra morfema fonema" (SEP 1972a, p. 93). El manejo formal que suponía esta nueva concepción y la novedosa terminología que portaba hicieron que los maestros se quedaran varados en ella, sin penetrar en los beneficios que suponía la nueva propuesta.

[63] Desde un punto de vista ideológico y de política de lenguaje este cambio es muy significativo pues supone una nueva postura frente a las otras lenguas en convivencia con el español.

[64] "Significa arrancar al niño de la infancia y colocarlo en situación semejante a la del hombre de ciencia que ha transformado la realidad natural en realidad técnica. Esa lengua que el niño va a "manipular, a experimentar, a poner bajo el microscopio" quedará inútil para lo que es su principal objeto, la comunicación entre los hombres; y perderá también su valor estético, de cumplirse los propósitos expresados por los autores, (*ibid.*, pp. 257-258).

3ª generación, 1993. Los libros del enfoque comunicativo

Tras veinte años de estructuralismo, el enfoque funcional comunicativo representa un parteaguas en la concepción de la díada lengua-lenguaje: "el cambio más importante en la enseñanza del español radica en la eliminación del enfoque formalista cuyo énfasis se situaba en el estudio de 'nociones de lingüística' y en los principios de la gramática estructural" (SEP 1993a, p. 15). Busca un equilibrio entre la lengua oral y la escrita y se centra en el desarrollo de la comunicación real entre los hablantes. Le da un gran énfasis al uso de diferentes tipos de discurso; en este sentido, aparentemente trasciende la oración como punto de partida de la reflexión del niño, para privilegiar el discurso en todas sus manifestaciones orales y escritas. Este enfoque empieza a tomar más en cuenta los procesos psico y sociolingüísticos que subyacen a la lectura y la escritura[65]. Era como una bocanada de aire fresco que derribaba todo atisbo de nociones gramaticales: ya no gramática tradicional, ya no más enunciados ni morfemas ni gramemas, lo importante era el uso y la práctica lúdica de la lengua en situaciones comunicativas que le fueran significativas al niño y le permitieran no sólo saber la lengua sino conocerla haciéndola en el diálogo, la narración o la argumentación: "Este aprender la lengua hablando, escribiendo y leyendo" (*cf.* Aguilar 1993, pp. 18-19) llevaría al niño al descubrimiento, mediante la reflexión, de la organización intrínseca del español y a un manejo más libre y productivo con sus pares y los demás miembros de su entorno. Precisamente en la libertad de expresión, el juego[66] y la interacción continua estaba una de las simientes del rechazo al enfoque los maestros no tardaron en quejarse de la imposibilidad de abarcar tantas actividades y de no tener asideros sólidos para la enseñanza de la gramática[67], había como una gran nostalgia por los términos y los conceptos de las generaciones pasadas.

[65] A pesar de que las ideas de Piaget y Vigotsky estaban presentes en el ambiente educativo de México gracias a las investigaciones de Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacio y Elizabeth Velásquez, fue hasta muy tarde, precisamente con el enfoque comunicativo, cuando se empiezan a reflejar de manera consistente en los LTG, en concreto en los de 5° y 6°, donde se concibe la enseñanza-aprendizaje de la lengua como un proceso cognoscitivo que involucra complejos mecanismos en los que el niño juega un factor primordial como parte activa en la construcción de su propio conocimiento.

[66] "No maestra, estos libros y su nuevo enfoque propician mucho desorden, además ni hay espacio para tanta actividad y cambios en el salón de clase, me gustaban más los otros porque explican más lo de la lengua y sus normas" (apuntes de trabajo de campo 1998).

[67] Sobre las consecuencias de marginar la gramática de la enseñanza del español, véanse Moguel 1982, Lope Blanch 1985, Moreno de Alba 1985 y Báez 2006.

Hacia una nueva concepción de la cultura escrita. Los libros del 2000

La vida plena del enfoque comunicativo duró poco, muy pronto y subrepticiamente —sin concursos, anuncios públicos de por medio, ni escándalos mediáticos— se fueron integrando en forma paulatina cambios en los libros de 1° a 4° (los de 5° y 6° permanecieron iguales a los del 93, porque ellos, de entrada, apuntaban ya a una concepción diferente) hasta llegar al año 2000, cuando se da un cambio sustantivo en los libros de español, transición ésta sutil pero contundentemente marcada en los *Programas de estudio de español:*

> El programa para la enseñanza del español que se propone está basado en el enfoque comunicativo y funcional. En éste, comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, y, por lo tanto, leer y escribir significan dos maneras de comunicarse. En el mundo actual gran parte de la comunicación se realiza por la *lengua escrita. Por eso, tener una definición clara y unificada de los conceptos de lectura y escritura se vuelve el primer imperativo del plan de estudios* (SEP 2000, p .7. Las cursivas son mías).

Esta importante transformación en la enseñanza tiene dos interpretaciones posibles para entender más a fondo el problema de la enseñanza del español en México. La que concierne al ámbito educativo —en esta ocasión positiva— muestra una concepción revolucionaria de la lengua escrita y de la enseñanza del español a partir de ella. En el político ilustra claramente la realidad de los cambios que, por positivos que sean, son impuestos, algunos de ellos, sin el consenso de los maestros quienes optan por ignorarlos o adaptarlos abrupta e inconsistentemente a su práctica cotidiana.

Hasta el momento, éstas son las tres grandes generaciones de LTGE abiertamente conocidas[68] y la casi callada del 2000, cuyos propósitos y contenidos generales pueden apreciarse de manera comparativa y conjunta en las tablas 2 y 3:

[68] En la actualidad (2008) se está realizando ya otra gran reforma que busca articular los objetivos de la enseñanza del español en los tres grandes niveles de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria. Todo hace suponer que la primaria seguirá sobre las líneas de la Reforma de la Escuela Secundaria (RES) que descansa sobre las prácticas sociales del lenguaje (*cf. supra.* nota 14).

Tabla 2. *La enseñanza del español en primaria. Propósitos*

1959 *Lengua nacional*	*1972* *Español*	*1993* *Español*	*2000** *Español*
1. Capacitar al educando para usar correctamente el idioma en sus formas de expresión oral y escrita, y para presentar en forma ordenada y lógica sus pensamientos. *2.* Dotar al alumno de un instrumento para la adquisición y la formación de la cultura.	*1.* Enriquecer la capacidad de expresión oral. *2.* Incrementar la aptitud para comprender la lengua. *3.* Desarrollar la habilidad de estructurar el pensamiento a través de la lengua. *4.* Comprender, por medio del análisis, el funcionamiento del lenguaje en general y de la lengua española en particular. *5.* Adquirir y utiliza de la lectura y la escritura. *6.* Desarrollar la sensibilidad y creatividad estéticas a través del lenguaje.	Propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita.	Propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es decir que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales, lo que constituye una nueva manera de concebir la alfabetización.

Fuentes: Huerta 1982; SEP 1972a, 1993a, 2000.
* Me parece importante incluir dentro de mi descripción los *Planes de estudio* del 2000, no sólo porque son los que cierran el siglo XX, sino porque contienen en sí la promesa de un cambio radical. La escritura, medio primordial de aprehensión y comprensión de la realidad, le da la posibilidad al niño de estructurar su pensamiento dentro de la realidad social en que vive.

En una primera vista, estos propósitos para la Lengua Nacional[69] en los planes del 59, y Español en los del 72, 93 y 2000, no presentan grandes diferencias entre generaciones, el núcleo es el mismo: el desarrollo de la capacidad oral y escrita del niño. Sin embargo, hay puntos que merecen reflexión. En los propósitos del 59 sobresale la idea de *usar correctamente* el idioma, consigna que ha sido, con el paso del tiempo, más poderosa que la lengua misma. Llama la atención también la mención a la lengua *como instrumento para la formación de la cultura*, que importante como es, se

[69] Significativa forma de llamar a la asignatura en los objetivos del 59, puesto que, como ya había mencionado, revela en aquel momento la presencia de un nacionalismo unificador y negador de la realidad mexicana: "nuestra lengua nacional que es la lengua española o español" (SEP 1964b, p. 10). "En México la mayoría de los habitantes hablamos el español o castellano, al que también llamamos Lengua nacional y tiene carácter de idioma oficial, existen en nuestro país algunas lenguas distintas del español, llamadas nativas o autóctonas, pero se usan cada vez menos y por menor número de individuos al aumentar constantemente el de los que entienden y hablan castellano" (*ibid.* p. 11).

queda en una simple mención, pues no se retoma en los ejercicios. En los objetivos del 72, en cambio, se menciona a la lengua como una *forma de estructurar el pensamiento,* importante perspectiva integral que apunta no sólo al desarrollo de la capacidad crítica y analítica, sino de la sensibilidad y la creatividad infantiles, fundamentales para ser realmente competentes en su lengua. Es notorio el uso indiscriminado que se hace de los conceptos *lengua y lenguaje* como si fueran sinónimos, piedra de toque para muchas discusiones en torno a la verdadera materia prima en la enseñanza del español. Los propósitos del 93, en cambio, dan un paso adelante, pues hablan de la *comunicación de la lengua hablada y escrita,* a la que por cierto desdoblan en lectura y escritura como sus partes constituyentes. Finalmente, los objetivos del 2000 se refieren a la *competencia comunicativa* y a una nueva manera de concebir la *alfabetización,* punto medular de cambio, ya que a partir de su concepción errónea, el fracaso se ha hecho presente a lo largo del siglo y de nuestra historia.

TABLA 3. *La enseñanza del español en primaria. Contenidos*

1959 *Lengua nacional*	*1972* *Español*	*1993* *Español*	*2000* *Español*
Normas y guiones técnico-pedagógicos	*Auxiliar didáctico*	*Plan y programas de estudio*	*Programas de estudio*
Actividades	Campos	Ejes temáticos	Componentes
• Lectura oral • Lectura en silencio • Escritura. Medio de comunicación • Expresión oral y escrita. • Doctrina gramatical	• Expresión oral y expresión escrita • Fonología y ortografía • Nociones de lingüística • Lectura básica y lectura de estudio • Iniciación a la literatura	• Lengua hablada • Lengua escrita • Recreación literaria • Reflexión sobre la lengua	• Expresión oral • Lectura • Escritura • Reflexión sobre la lengua

Fuentes: "Normas y guiones…" 1982; SEP 1972c, 1993a, 2000.

Podemos observar en esta tabla varios aspectos interesantes todos, ya por su vínculo con la enseñanza del español mismo, ya por ser expresión implícita de ciertas ideologías subyacentes que han marcado esta enseñanza. Llamo la atención sobre las formas de nombrar tanto a los materiales didácticos, rectores de la enseñanza, como sobre el nombre que se le da en cada generación a los contenidos, en los que se irradiará esta enseñanza. En los libros del 59 se llaman *Normas y guiones,* no podrían llamarse de

otra manera puesto que así se concebía la enseñanza de la lengua como un conjunto de normas para ser enseñadas religiosamente. *Auxiliares didácticos* se llaman los del 72, con una idea de mayor independencia entre las decisiones del maestro y sus formas de enseñar, gracias a unos apoyos sugeridos; mientras que los del 93 se convierten en *Plan y programas de estudio,* que se transforman en *Programas de estudio* en los libros del 2000. Lo mismo sucede con la variación terminológica entre *actividades, campos, ejes temáticos* y *componentes,* que, profundizando en sus significados, no son todos estrictamente iguales. En apariencia sólo son distintas maneras de nombrar a lo mismo y puede resultar banal señalarlo, pero en la práctica el simple cambio de conceptos puede ser el punto de partida para el rechazo de padres de familia y maestros, que suelen sentirse amenazados ante los cambios de nomenclatura. Estrictamente hablando, los contenidos son muy semejantes en algunos componentes (el secreto estará entonces en el manejo que de ellos se haga). Si bien en los libros del 59 se habla de *doctrina gramatical,* nombre muy dogmático y *ad hoc* por su visión de la lengua, apegada a la normas de la gramática, en los del 72 se le llama *nociones de lingüística,* ceñidas a los principios de la lingüística estructural, tan en boga en el momento, con un lugar especial para la fonología (en 50 años de enseñanza es la única vez que se hace mención explícita a ella) y la ortografía. Los del 93 prefieren obviar los nombre clásicos para abrir un espacio a la *reflexión sobre la lengu*a, que permita la observación de sus mecanismos y comportamiento. *La lectura y la escritura* —meollo del problema educativo mexicano— son las que fluctúan y varían en todos los objetivos, buscando, al menos en el papel, su acomodo. Curiosamente, en los del 59 y los del 93 hay coincidencias interesantes, se les da el mismo nombre y se las separa, como dos entes autónomos; en los primeros se distingue explícitamente entre la *lectura oral y lectura en silencio,* prácticas muy de la mano con diversas estrategias de comprensión lectora que promueven explícitamente los del 93. Los del 72 la dividen en *básica* y de *estudio,* como formas diferentes de atrapar y construir significados.

Con respecto a la e*scritura* hay coincidencias. Mientras los propósitos del 59 y 72 ponen en un mismo bloque la *expresión oral* y la *escrita,* los del 93 la independizan en la forma *lengua escrita,* que a su vez contiene en sí *lectura* y *e*scritura. Los del 2000 la nombran *Escritura.* Interesantes combinaciones todas éstas, pues reflejan por un lado la dificultad de separar la díada: leer-escribir, y por el otro, la dificultad de darle un lugar especial a la evanescente y inasible lengua oral. Por último, la literatura, siempre compañera de la lengua, se pierde en los objetivos del 59 y del 2000, mientras que vive vital y diversificada en la *iniciación a la literatura* de los del 72 y la *recreación literaria* de los del 93, buscando despertar en el niño la sensibilidad y el gusto por

la lengua literaria. Para profundizar un poco más en estos contenidos y su forma de operar de manera concreta, presento en la siguiente tabla los objetivos específicos de cada componente en los libros de 5°.

TABLA 4. *La expresión oral en libros de 5°*

1959 *Lengua Nacional*	1972 *Español*	1993 *Español*	2000 *Español*
Expresión oral y escrita	*Expresión oral y expresión escrita*	*Lengua hablada*	*Expresión oral*
• Evitar repeticiones de palabras o giros al hablar o al escribir. • Expresarse con precisión y claridad. • Participar en actividades cívico-sociales donde haya que exponer, opinar o discutir. • Valerse de sinónimos para mejorar el lenguaje oral.	• Expresar con libertad todo tipo de vivencias. • Desarrollar la capacidad para comunicarse con los que le rodean. • Describir con claridad los seres, los objetos y los fenómenos del mundo que le rodea. • Expresar con precisión semejanzas, diferencias, suposiciones, explicaciones. • Comentar, comparar, interpretar y discutir un texto. • Distinguir una secuencia y relatarla. • Inferir la conclusión de una historia y predecir las consecuencias de una acción. • Plantear problemas y buscar antecedentes y soluciones.	• Conocer normas de intervención en conversaciones formales. • Tener capacidad de descripción oral de rasgos físicos y de conducta. • Exponer temas individualmente y por equipo. • Conocer estrategias para realizar informes, reportes y resúmenes orales. • Usar vocabulario adecuado para situaciones específicas: diferencia entre términos cotidianos y especializados. • Planear, realizar, analizar y presentar entrevistas. • Controlar el de tono y volumen de la voz. • Manejar situaciones comunicativas. • Narrar. • Describir. • Exponer. • Entrevistar. • Discutir.	• Interactuar en la comunicación oral. • Comprender y producir mensajes orales en forma eficiente y eficaz. • Conocer las funciones de la comunicación: utilizar las distintas funciones de la comunicación en forma eficiente y eficaz. • Conocer diferentes discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas. • Comprender y producir discursos o textos orales con una organización temporal y causal adecuada, considerando la estructura del discurso y las situaciones comunicativas. • Dialogar y conversar. • Narrar cuentos. • Describir actividades, emociones y procesos. • Conocer y manejar: conferencia, exposición; discusión temática y organizativa, reglas de participación; encuesta y entrevista; dramatizaciones.

Fuentes: "Normas y guiones…" 1982, SEP 1972c, 1993a, 2000.

Como se puede apreciar en la tabla 4, hay un tratamiento conjunto de la expresión oral y escrita en los objetivos del 59 y del 72, sin distinguir la naturaleza específica de cada una de ellas. Pero, mientras que en los del 59 lo oral se desdibuja en la corrección, precisión y claridad, en los del 72 hay una revaloración de lo oral frente a lo escrito, muy acorde con los principios de la lingüística estructural que les da vida. Los objetivos del 93 y del 2000 son muy similares en cuanto a la riqueza y variedad de las actividades propuestas, apegadas todas a las diversas manifestaciones del discurso oral en diferentes situaciones comunicativas. En los del 93 hay una mención interesante al *control de tono y volumen de voz*, aspecto de vital importancia y muy marginado en lo general en el campo de la enseñanza del español. También se hace mención a las *estrategias* y a la *planeación* relacionada con el trabajo consciente y activo del niño, como se observa en los ejercicios que más adelante describiré.

De las instrucciones

Antes de entrar en los ejercicios, quiero destacar el importante papel que juegan las instrucciones que les preceden. El valor que ellas tienen en estos libros es incuestionable, ya que de su claridad dependerá, en gran medida, el éxito de la elaboración de la tarea. Éstas suelen ser prolijas y bien planteadas, en ocasiones exhaustivas. En general, son una invitación al niño a hacer tareas específicas relacionadas con el campo a trabajar.

Un imperativo las acompaña a todas, como en los libros del 59: "*Escribe* los nombres de un río, un cerro, un sitio de recreo que se hallen cerca del lugar en que vives". (SEP 1964b, p. 61). "*Completa* las oraciones siguientes escribiendo el pronombre posesivo corresponda" (*ibid*, p. 116). "*Contesta* las siguientes preguntas" (*ibid*, p. 162). "*Redacta* uno o varios recibos" (*ibid*, p. 174).

O como en los del 72: "*Lee* los siguientes refranes. *Escoge* el que más te guste y con él *inventa* una historia. Escribe la historia en tu cuaderno" (SEP 1972c, p. 125). "*Conversa* con tus compañeros sobre el tema. *Observa* bien el mapa y *contesta* sí o no a las preguntas" (*ibid.*, p. 244).

En las instrucciones del 93, además de ampliarse la gama de posibilidades de acción se instituye una innovación importante, con la interacción y el trabajo en equipo que, por cierto, ha suscitado muchos resquemores entre los maestros: "*Investiga* los siguientes datos sobre tu vida" (SEP 1993c, p. 63). "*Busca* en los periódicos otras siglas, y *escríbelas* en tu cuaderno" (*ibid*, p. 89). "*Ensayen* cuantas veces sea necesario para que se *aprendan* los parlamentos de sus personajes y sepan actuarlos" (*ibid*, p. 99). "*Redacten* un resumen con las ideas más importantes para presentarlo

al grupo. Cada equipo lea en voz alta en su resumen y, entre todos, *saquen* las conclusiones del tema" (*ibid*, p. 129).

Estas instrucciones son una ventana transparente para observar la dependencia o autonomía que el ejercicio ofrecerá al niño para manejar su lengua; pueden ser tan explicativas y puntuales que él sólo tenga que realizar mecánicamente la actividad solicitada, en cambio, pueden ofrecerle una verdadera oportunidad de ser creativo y buscar sus propios caminos de descubrimiento; en este sentido, se puede afirmar que hay una progresión muy positiva entre las del 59 y las del 93, puesto que el niño pasa de ser un ejecutor de órdenes a un actor independiente que decide.

Los ejercicios de expresión oral de 5º

Llama la atención la pobreza de ejercicios de expresión oral en los libros del 59. La Gramática y las reglas ocupan el corazón de las actividades que se plasman siempre en lo escrito. No obstante que se la nombra en las "Normas y guiones técnico-pedagógicos", la práctica de la lengua oral es casi nula en estos libros. En los libros del 72 sucede lo contrario aunque entreverado con la lengua escrita, lo oral tiene una fuerte presencia y vitalidad, que se traduce en ejercicios individuales o grupales que enriquecen la oralidad y le dan más dinamismo al manejo de la lengua.

> *El reino del revés.* Organiza una conversación en el grupo para comentar las cosas raras que encontraste. Echa a volar tu imaginación: ¿Cómo será una cosa en el reino del revés? ¿Y una escuela? ¿Y un mercado? Escoge una pregunta y escribe lo que imagines en tu cuaderno. Lee tu trabajo a tus compañeros. Escucha lo que ellos lean (SEP 1972c, p. 56).
> *Mis recuerdos.* Seguramente Adela te recuerda a una persona que conoces. Piensa un poco en ella. ¿Cómo es esa persona? ¿De qué has platicado con ella? ¿Qué cosas interesantes te ha contado? Diles a tus compañeros estos recuerdos. Escucha lo que ellos te cuenten (*ibid.*, p. 240).

En los ejercicios del 93, no obstante al gran peso que en ellos tiene la lengua escrita, la oralidad tiene un papel importante que se da en la práctica compartida de experiencias en diversas situaciones comunicativas que conducen al niño a organizar su pensamiento de diferente manera.

> *Hablemos de…* Seguramente tú has estado en una fiesta de alguna localidad. Organiza un *equipo* con tus compañeros y *platiquen* cómo son las fiestas a las que han asistido, qué se festeja, cuáles son las actividades más importantes y cómo se visten las personas (SEP 1993c, p.33).

Hablemos de… Platiquen sobre los temblores y otros fenómenos naturales que ponen en riesgo la vida. Aquí, te presentamos la forma de trabajar con el tema de los temblores pero también lo puedes desarrollar sobre inundaciones, huracanes e incendios. Organiza un equipo con tus compañeros y platiquen sobre los temblores. Por turnos, explique cada quien todo lo que sabe a partir de las siguientes preguntas (*ibid.*, p.129).

TABLA 5. *La expresión escrita en los libros de 5º*

1959 *Lengua Nacional*	*1972* *Español*	*1993* *Español*	*2000* *Español*
Escritura. Medio de comunicación	*Expresión oral y expresión escrita*	*Lengua escrita*	*Escritura*
• Empleo de caracteres creados, proporcionados y de rasgos precisos. • Cuidado de la *limpieza*, el orden y buen gusto en todo trabajo escrito. • Presentación *correcta* de todo escrito, persiguiendo la *legibilidad y belleza*. • *Mantener** la *distribución correcta* del marginado, del paralelismo y las sangraduras, y trazar y enlazar la letra muscular simplificada. • Introducción en forma metódica de la enseñanza de la letra *script*.	• *Redacción* de descripciones, informes, historias, composiciones, viajes, cartas y telegramas.	• Conocimiento de la estructura de diversos tipos de texto. • Identificación de las relaciones causales. • Elaboración y uso de resúmenes y de apuntes de clase. • Manejo de abreviaturas en el diccionario. • Uso de fichas bibliográficas y de trabajo. • Uso de la "m" antes de "b" y "p", y de la "n" antes de "v" y "f", de la letra "h" intermedia y de los dos puntos. • Clasificación de las palabras por su sílaba tónica. • Escritura *correcta* de palabras que contengan "y" o "ll". • Redacción individual y colectiva de textos y exposición de las relaciones causales. • Publicación del boletín escolar.	• Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos. • Segmentación lineal del texto: espacio entre palabras y oraciones como apoyo a la lectura. • Funciones de la escritura, tipos de texto y características: registrar, informar, apelar, explicar, opinar, persuadir, relatar, reseñar y divertir, expresando sentimientos, experiencias y conocimientos. • Producción de textos: planeación; selección del tema. *Redacción*, revisión y corrección de borradores. Contenido. Composición de oraciones con significado completo, claridad y función específica. • Forma. Segmentación, ortografía, puntuación, *legibilidad y limpieza* • Elaboración de la versión final y divulgación del texto.

Fuentes: "Normas y guiones…" 1982; SEP 1972c, 1993a, 2000

La elocuencia de los objetivos para la escritura de los libros del 59 es evidente. No hay más meta ni complejidad conceptual que la limpieza y el buen gusto; para ser justos, hay que resaltar que de acuerdo con estos objetivos, la escritura se concebía en aquel entonces como la mera representación gráfica de la lengua, de ahí la preocupación por toda la maquinaria del trazo. La lengua escrita, reducida en estos objetivos[70], a la redacción, aparece aquí y allá en los ejercicios sin gran elaboración, pues predominan el copiado y el completado de las oraciones. Algo similar sucede con los objetivos del 72, que en apariencia se reducen a la redacción, pero que aparece continuamente imbricada con la lectura en los ejercicios. De los objetivos para la lengua escrita del 93[71], destaco dos puntos: uno, el de la fusión de lectura y escritura en un todo, la lengua escrita; y otro, la inclusión de aspectos ortográficos y de acentuación como parte de este eje temático. En los del 2000 se completan estos aspectos primordiales de la organización escrita con la segmentación y la puntuación; lo sorprendente es que, aunado a éstos, aparezcan como en el 59 la *legibilidad* y la *limpieza* como parte de la forma de la escritura. No deja de resultar un tanto extraña esta mezcla.

Los ejercicios de la lengua escrita de 5º

En los libros del 59 la escritura está muy entramada con la lectura y con la gramática. Ante la carencia de lo oral, todo se resuelve por la vía de lo escrito, con ejercicios, donde la participación del niño es muy escasa pues no pone en juego ni su imaginación ni su creatividad. Son ejercicios del tipo que aquí ilustro: "Agrega en tu diccionario con la explicación conveniente las palabras nombradas arriba (SEP 1964b, p. 81). "Escribe cinco oraciones que lleven adjetivos posesivos y subráyalos. Escribe tres oraciones en las que apliques algunos múltiplos" (*ibid.*, p. 108).

En los ejercicios del 72 hay mucha más elaboración con la lengua escrita que está al servicio de las nociones de la lingüística; a partir de una forma dada, el niño tiene que explicar y plasmar su pensamiento por escrito."Lee este texto. Copia el texto en tu cuaderno pero agrega a todos los sustantivos y los adjetivos gramemas del diminutivo. Cuando termines vuélvelo a copiar, pero ahora agrégales grafemas de aumentativo" (SEP 1972c, p. 128). "Escribe una palabra que sirva como núcleo del predica-

[70] Aunque en las "Normas" se menciona: *Redacción* de formas comunes en la vida escolar, como resúmenes, biografías, reportes o informes y documentos necesarios en la vida diaria: cartas, recados, telegramas, solicitudes, vales, recibos (1982, p. 191).

[71] Recientemente Karla Cobb realizó un estudio sobre los ejercicios de lengua escrita y redacción en estos libros (Cobb 2008).

do" (*ibid.*, p. 141). "Busca palabras de otro campo semántico y escríbelas en las líneas" (*ibid.*, p. 170).

En los libros del 93, además de todo el juego que se le da al niño con la lengua escrita, se le recomienda "revisar el texto", estrategia importante para hacer consciente al niño de la propia organización de su escritura.

> Quiero escribir. Investiga los siguientes datos sobre tu vida: ¿Cuándo y dónde naciste? ¿Cuántos años tenían tus padres cuando naciste? ¿Quiénes son o fueron tus abuelos?[…]Ahora dibuja tu propio árbol genealógico.[…].
> Escribir no es difícil, lo que hay que hacer es empezar. Escribe en tu cuaderno algo sobre tu vida que recuerdes bien. Por ejemplo: ¿Qué te gustaba hacer cuando todavía no entrabas a la escuela? Siempre que redactes, consulta las recomendaciones sobre "Cómo revisar tus textos" (SEP 1993c, p. 63).

Dentro del conjunto de ejercicios de expresión escrita aparecen en estos libros algunos relativos a la ortografía, escasos y simples[72], si tomamos en cuenta el peso enorme que a lo largo de la historia ha tenido. Incluyo las tablas 6 y 7 en las que resumo los fenómenos más comunes que

TABLA 6. *La ortografía en los libros de 5º*

1959 *Lengua Nacional*	*1972* *Español*	*1993* *Español*
Ortografía	*Ortografía*	*Ortografía*
Uso de la "b". Uso de la "g" y la "j". Uso de guión y de paréntesis.	Uso de la "b" y la "v". Uso de la "z". Uso de la "s" y la "x". "*Oso*" y "*ozo*". Uso de "gue" y "gui". Uso de la "s", la "c" y la "z". Uso de la "c", la "q" y la "k". Uso de la "r" y la "rr". *"Halla", "haya", "hay" y "ay".* Uso de la "g" y la "j". Uso de mayúsculas.	Uso de combinaciones "mv", "mf", "nv" y "np". Uso de la "h". Uso de "y" y "ll".

Fuentes: "Normas y guiones…" 1982; SEP 1972c, 1993c.

[72] Sorprende no sólo la escasez de ejercicios en los LTG, sino la escasa investigación que ha habido sobre la ortografía de niños escolares en la investigación mexicana. La importancia que se le ha conferido no va en relación directa con su estudio (Báez 1999, Cobb 2008).

Tabla 7. *La puntuación y otros fenómenos de la lengua escrita en los libros de 5º*

1959 *Lengua Nacional*	*1972* *Español*	*1993* *Español*
Ortografía	*Fonología y ortografía*	*Ortografía*
El acento prosódico. El acento ortográfico.	Acento prosódico. Acento ortográfico. Fonema y letra.	Puntuación (el uso de la coma y su relación con el sentido). La sílaba tónica.

Fuentes: "Normas y guiones…" 1982; SEP 1972c, 1993c.

se dan con las grafías de pronunciación semejante y con la puntuación y acentuación.

Los ejercicios de ortografía en los libros de 5º

Sólo los libros del 72 le conceden un lugar especial a la ortografía, sin embargo en las tres generaciones hay ejercicios muy semejantes entre sí que abordan el problema. En los del 59 se habla de *observar* cómo se escriben las letras en cuestión para después dar la consabida regla a partir de los sonidos suaves y fuertes:

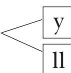
> *Ejercicio de g y j.* Se escriben con *g*: Las palabras en que la *g* tiene sonido suave delante de las vocales *a, o, u,* o de cualquier consonante. Ejemplos: *gato, gorra, gusto, gracia, globo, impregnar, ignominia.*
>
> Se escriben con *j*: Las palabras en que el sonido es fuerte. Ejemplos: *mortaja, jalea, jovial, joven, dijo, Julián, judío, justicia, joya, júbilo.*
>
> Como regla general importante en el uso de la g y de la j recuerda que las palabras compuestas y las derivadas conservan la ortografía de las primitivas de que se formaron (SEP 1964b, p. 83).

En los del 72, la innovación es que aparecen los fonemas y se hace énfasis en su pronunciación según la letra que representen, sin hablar de las reglas:

> *El mar agitado.* Lee en voz alta lo siguiente: Cuando no se oía el cantar del marinero, el mar se agitaba por el oleaje.
>
> ¿Las pronuncias igual?
>
> ________________________________
>
> ¿Las pronuncias diferente?
>
> ________________________________

Como has comprobado, ______________ j (+a, e, i, o, u)
El fonema /j/ se puede ______________ g (+e) (+i)
presentar por

Busca palabras que lleven el fonema /j/. Escríbelas con las letras j o g, según corresponda. Ejemplo: jabón, geranio, gelatina, ajo, jitomate (SEP 1972c, p. 151).

La caravana de camellos
Lee en voz alta lo siguiente:
En medio de la tormenta de arena, el sultán, que viajaba en una gran caravana de camellos, se cayó.
¿Pronuncias igual la y y la ll de las palabras subrayadas? ______________
¿Pronuncias diferente?
El fonema /y/ se representa con las letras


(*ibid*, p. 124).

Las cosas no cambian mucho en el 93, al igual que en los libros del 59 se le pide al niño que *observe* una letra y que realice actividades igualmente parecidas:

Observa cómo las palabras suenan igual, pero tienen distintos significados. En estos casos, el uso de las letras "y" o "ll" sirve para marcar estas diferencias.
Localiza en el texto anterior el resto de las palabras que lleven "ll" o "y". Escribe dos listas en tu cuaderno y verifica la ortografía de cada una de ellas. (SEP 1993c, p. 113).

Para el uso de "h" intermedia no hay reglas específicas. Un gran grupo de palabras compuestas la lleva porque en su forma simple se escribe con "h" inicial. Ejemplo: hecho y deshecho. Con la lista de abajo forma todas las palabras compuestas que puedas, usando los inicios "des, en, re" (*ibid.*, p. 94).

Los problemas de la acentuación, la puntuación y la segmentación, fundamentales para los procesos de significación de la lengua escrita, reciben sorprendentemente un pobre tratamiento en los escasos ejercicios de las tres generaciones.

Los ejercicios de puntuación en los libros de 5º

> *El acento ortográfico.* En lección anterior explicamos que todas las palabras de más de una sílaba tienen acento prosódico; es decir, que una sílaba se pronuncia con más fuerza que las demás. Algunas veces esa sílaba va señalada con una tilde o rayita (´), a la que también se le llama acento ortográfico o gráfico. Así pues, el acento prosódico, que es el verdadero acento, lo tienen todas las palabras de más de una sílaba, mientras que el gráfico, o sea, la tilde, que se considera como signo ortográfico, se escribe sobre la vocal tónica de algunas palabras. (SEP 1964b, p. 49).
> *Aprendamos acerca de la lengua.* En casi todas las palabras hay una sílaba que se pronuncia más fuerte que las otras, esta sílaba se llama sílaba tónica. Las palabras se clasifican en agudas, graves y esdrújulas de acuerdo con el lugar que ocupa la sílaba tónica (SEP 1993c, pp. 182-183).
>
> Divide en sílabas con rayas verticales:
>
> | | |
> |---|---|
> | Zapatería | Tlapalería |
> | Tortillería | Panadería |
> | Peluquería | Frutería |
>
> Fíjate en las dos últimas sílabas: rí-a.
>
> Cuando pronuncias estas palabras marcamos el acento prosódico en la sílaba rí. Si no lo hiciéramos se formaría diptongo con la vocal i y la a que la sigue (-ia). También formaríamos una sola sílaba (-ría) en vez de dos (-rí –a). Al escribir se pone acento ortográfico en esta í (SEP 1972c, p. 144).
>
> *Puntuación.* Lee el siguiente recado que escribió Pilar para una amiga. Para jugar, su amiga cambió las comas y fíjate lo que pasó. El sentido del recado cambió; date cuenta por qué. ¿Qué es lo bonito en el primer recado?¿Qué es lo bonito en el segundo? Escribe en tu cuaderno el texto con dos sentidos diferentes, usando la coma (SEP 1993c, p. 171).

De nueva cuenta encontramos semejanzas y diferencias en el tratamiento de la lectura en estos objetivos. Llama la atención la cercanía —al menos en los términos— de los libros del 59 con los del 93. Explícitamente se nombra la comprensión, punto nodal de la lectura, aunque parece ser que en los primeros va asociada con la *rapidez* y la *expresión* cuyo abuso exagerado ha producido efectos muy negativos, precisamente en la comprensión. Es interesante observar el vínculo que establecen con la escritura y la gramática los objetivos del 72 y del 93, con un énfasis en las *nociones de espacio, tiempo* y *causalidad*; en cambio los del 2000 parecen atender más

a los códigos gráficos, también presentes en los del 93 y del 72. La clase de *lectura oral* o *en silencio, de estudio* o *básica* está presente en todos los libros, lo que significa que con una buena motivación, el niño podría asomarse a los misterios y beneficios de cada una de esas clases. Enfatizo el hincapié que hacen los del 59 en el vocabulario nuevo, que no se encuentra reflejado así en las demás generaciones.

Las lecturas de 5º

Sea cual sea la generación, la importancia de la lectura siempre ha estado en la mira y en todas ellas ha habido un libro profusamente ilustrado con una nutrida antología de textos de variada índole y calidad que, en principio, permitiría al niño relacionarse con distintas formas y contenidos. Los índices de estos libros son una guía estupenda para calibrar la variedad y calidad de las lecturas ofrecidas. Las hay tanto de poetas y escritores mexicanos como de extranjeros. Tomo al azar títulos de los índices de los libros de lectura de las tres generaciones: "Los maestros de escuela", fragmento de una poesía de Luis G. Urbina; "Mi Patria y mis hermanos", poesía de Manuel González Prada; "Cuento de invierno", por Martín Luis

TABLA 8. *La lectura en los libros de 5º*

1959 *Lengua Nacional*	*1972* *Español*	*1993* *Español*	*2000* *Español*
Lectura	*Expresión oral y escrita*	*Lengua escrita*	*Lectura*
Comprensión, rapidez y expresión de la lectura. *Lectura en silencio* para el *estudio* y para la *recreación*. *Enriquecimiento del vocabulario* y adopción de giros correctos y variados.	*Lectura básica y lectura de estudio.* Búsqueda de ideas principales de un texto. *Ampliación del léxico.* Práctica de las *nociones de espacio y de tiempo y de causalidad.* Conocimiento de diferentes tipos de materiales impresos. *Obtención de información de distintas fuentes.*	*Lectura en voz alta.* Lectura de textos en los que sea muy visible su estructura. *Observación de las relaciones causales.* Examen y discusión acerca de los *aspectos gráficos* de un texto y sus significados. *Lectura oral* frente al grupo. Lectura comentada y compartida. *Lectura de recreación.*	Conocimiento de la lengua escrita y otros *códigos gráficos.* Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores. Comprensión lectora. *Audición de textos.* Estrategias de lectura. *Conocimiento y uso de fuentes de información.*

Fuentes: "Normas y guiones…" 1982; SEP 1972c, 1993a, 2000.

Guzmán; "Bolívar, el libertador", por José Martí (SEP 1964a, pp. 204-205). "Un sueño de palabras", de Tecayehuatzin de Huejotzingo (traducción de Ángel M. Garibay K.); "El Principito y el zorro", por Antoine de Saint-Exupéry; "Cuento de los hermanos Martínez", por Jorge Ibargüengoitia, "Amanecer", de Nicolás Guillén (fragmento); "Encanto de luna y agua", por Alejandro Casona (SEP 1972b, pp. 6-7). "Canción de mayo", por Lope de Vega; "¿Quién pinta?" de María Elena Walsh; "Pipa llega a su casita de campo", por Astrid Lindaren; "Pregón", de Rafael Alberti; "La felicidad", Juan Ramón Jiménez (SEP 1993b, p. 5).

Hasta el momento, el libro de lecturas ha tenido dos fines; por un lado, la recreación en sí misma, y por otro, ser puente de relación con algunos ejercicios específicos del cuaderno de trabajo de los niños. Con todo, cada generación ha guiado sus lecturas por senderos diferentes. El ideal nacionalista no abandonó por ningún momento a los de la primera generación, de tal manera que se olvida por completo que el receptor es un niño de 10 u 11 años, y se sacrifica la comprensión del texto por la exaltación patriótica:

> Nuestro país realiza un amplio plan de transformación y engrandecimiento de las industrias rurales. Para lograrlo, necesita abrir caminos por donde pueden transportarse los productos del campo y crear una basta red de plantas hidroeléctricas, ya que sin transportes y sin electricidad ese anhelo quedaría trunco, es decir, sin logros que en la práctica den solución al problema de nuestro desarrollo económico, y así no existirá tranquilidad ni prosperidad (SEP 1964b, p. 36).

En este caso, en el *Libro de lecturas* de 5º se relata la historia de un viaje que como premio recibe un niño huérfano. El libro fue elaborado por Mauricio Magdaleno, afamado escritor de la novela de la Revolución mexicana, y aunque en medio de la historia del personaje principal hay fragmentos de poesía y prosa poética, el tono es un tanto melancólico, impregnado de fervor patrio y de exaltación al deber, al trabajo y al amor a México, un país en pleno crecimiento.

Los frutos del viaje

> Nuestro viaje había terminado y regresábamos a casa […] y habíamos palpado… el *esfuerzo del pueblo mexicano por hacer un pujante país* de México. Ahora sabemos lo que se está haciendo en *nuestra Patria* y la responsabilidad que toca a cada uno de nosotros en la tarea común […]

—Sí; *ahora empiezan a saber lo que es este gran país; esa es la mejor enseñanza de su viaje. Saben, además, que tienen una deuda con México y con ustedes mismos.* Dentro de poco iniciarán nuevos estudios, y más tarde se prepararán, conforme a su vocación, para el trabajo a que dedicarán su vida. *Yo sé que los frutos de este viaje serán decisivos en su futuro y que cada uno tratará de ocupar el sitio en que mejor pueda servir a su familia y a su Patria* (*ibid.*, pp. 199-200).

Para el libro de lecturas de 1972 elegí "La colibrí". El tono de la lectura, al igual que en la gran mayoría de los libros del estructuralismo, es mucho más fresco y jovial, y en general, toma en cuenta la edad y los intereses de los receptores.

La colibrí

La colibrí era tan pobre que no se podía casar, por eso, día y noche, lloraba su mala suerte. El ruiseñor, su viejo amigo, le tuvo lástima y decidió ayudarla. Para eso llamó a los animales del bosque y les dijo: —Una pajarita se quiere casar, pero como es muy pobre, no lo puede hacer. No tiene collar, ni vestido, ni zapatos, ni peine, ni espejo. Nada, nada tiene la infeliz. Todos debemos darle algo. Lo animales le dijeron que la ayudarían de mil amores. La codorniz dijo: —Yo daré el collar. El azulejo dijo: —Yo daré los zapatos. La tortuga dijo: —Yo daré el peine. La abeja dijo: —Yo daré la miel. El pavo real dijo: —Yo daré la cola. El cardenal dijo: —Yo daré el manto. Y así, la colibrí se casó y cuando tuvo sus primeros hijitos el ruiseñor fue el padrino. (Leyenda yucateca, versión de Ermilo Abreu Gómez, SEP 1972b, p. 32).

La siguiente lectura del libro de 1993 es de otro conocido novelista de la Revolución, Agustín Yáñez; el tono es suave y cálido, en armonía con las otras lecturas del libro, acordes con los intereses infantiles y con significados más cercanos a su proceso de desarrollo.

Mi papalote

Se han soltado los vientos, madre, y es bueno que me fueras dando para comprar un papalote en figura de sol: grande y colorado, la armazón de carrizo y los tirantes de hilacho […] Si no quieres, madre, que vaya tan lejos, subiré a la azotea; verás que bonito, sin necesidad de correr, el aire coge mi papalote; yo tendré que hacerme fuerte para que no me lleve…
El cielo está azul parejo, no hay una nube, y los vientos, madre, se han soltado (SEP 1972b, p. 61).

Ejercicios de lectura de 5º

Pasos de la declamación

El hermoso poema "Canción de cuna", del poeta argentino Javier Villafañe, inserto en tu Libro de Lengua Nacional, es muy apropiado para que lo declames. Los pasos que has de seguir para la declamación son los siguientes:
Leer el poema en silencio varias veces, compenetrándote bien de él.
Leer en silencio cada una de las partes de cuatro, de tres y dos versos del poema (llamadas estrofas) para entender bien el sentido de cada una de ellas (SEP 1964b, p. 52).

El circo

Ya va a ser el cumpleaños de Ana María y su abuelo la va a llevar al circo. Ana María buscó el anuncio para ponerse de acuerdo con su abuelo, pues quieren ir el domingo. Lee con atención el anuncio para que puedas contestar las siguientes preguntas.
¿Cómo se llama el circo?
¿A qué horas hay funciones el domingo?
¿Cuánto cuesta la localidad más barata? (SEP 1972c, p. 171).

¡Echa a volar tu imaginación!
Trabajemos con el texto.
Contesta lo siguiente sobre "La prima insoportable."
¿De qué trata el texto?
Intenta hacer una descripción detallada de Mayte.
¿Cómo era el prima Esther? ¿Tú crees que era realmente insoportable?
El cuento que leíste no tiene un desenlace, a ti te toca inventarlo.
(SEP 1993c, p. 174).

La reflexión sobre la lengua de 5º

Como observamos en la tabla 9, el componente de la reflexión sobre la lengua —controvertido y discutido desde su nombre— no es reconocido como tal en los objetivos generales de los libros del 59 ni en los del 72; sin embargo, encuentro una gran similitud entre la dogmática *doctrina gramatical* del 59, las *nociones de lingüística* del 72 y la *reflexión sobre la lengua* del 93 y del 2000. La oración —enunciado— y sus partes, y su función siguen siendo el corazón de este componente. En los libros del 93 y del 2000 se

Tabla 9. *La reflexión sobre la lengua en los libros de 5º*

1959 *Lengua Nacional*	*1972* *Español*	*1993* *Español*	*2000* *Español*
Doctrina gramatical	*Nociones de lingüística*	*Reflexión sobre la lengua*	*Reflexión sobre la lengua*
Conocimiento: *a*) de un vocabulario más amplio; *b*) de sinónimos y parónimos; *c*) de la distinción de homónimos; *d*) los indigenismos y los localismos; d) del verbo, como elemento primordial del predicado en las oraciones; *e*) del infinitivo, el gerundio y el participio pasivo; *f*) del verbo *haber* y sus peculiaridades: su significación arcaica; su función de auxiliar en los tiempos compuestos del modo indicativo; su uso correcto en oraciones impersonales; *g*) del uso del imperativo; *h*) de los verbos intransitivos y de los verbos transitivos; *i*) de la preposición; *j*) de las preposiciones y del término que llevan de necesidad; *k*) del enlace de elementos homogéneos mediante la conjunción; *l*) de los signos ortográficos: el paréntesis y el guión mayor.	El niño debe poder reconocer las siguientes estructuras gramaticales de la lengua española: El enunciado y sus clases. El sujeto y el predicado como componentes básicos de la oración. Los componentes del sujeto: sustantivo, adjetivo y complemento. Los componentes del predicado: verbo, objeto directo, objeto indirecto y circunstancial. Los morfemas del sustantivo y del adjetivo. Los tiempos verbales del indicativo y los morfemas del verbo. El adverbio. La preposición y la conjunción.	Reconocimiento de algunas variantes lingüísticas del español. Diferenciación y uso de palabras simples, compuestas y derivadas. Ampliación del vocabulario a través de la elaboración de campos semánticos. Uso de pronombres demostrativos, de las conjunciones "y", "e", "o", "u" y de las preposiciones "a", "de" y "con". Reconocimiento y uso de los tiempos copretérito y pospretérito de indicativo. Situaciones comunicativas. Revisión y autocorrección de los textos.	Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita. Comprensión y uso de algunas nociones básicas del proceso comunicativo para autorregular su participación en éste y de algunas nociones básicas de la lengua para autorregular el uso que hacen de ella. Conocimiento, valoración y uso de las convencionalidades del sistema de escritura. Reflexión sobre las funciones de la comunicación. Diferenciación y uso de las distintas funciones de la comunicación oral y escrita, según sus necesidades y situación comunicativa. Reflexión sobre las fuentes de información. Conocimiento de la función y utilidad de las fuentes y medios de información, e instrumentos tecnológicos.

Fuentes: "Normas y guiones…" 1982; SEP 1972c, 1993a, 2000.

añaden otros elementos más, relacionados con la lengua escrita: revisión y autocorrección de textos y situaciones comunicativas. En los del 2000 se percibe un viraje con respecto al alcance de la reflexión sobre la lengua: trasciende lo meramente gramatical para aterrizar en el vasto campo de la comunicación social y sus múltiples manifestaciones, acompañada, además, de otras novedades como el término *autorregulación* y la mención a *las fuentes y medios de información e instrumentos tecnológicos* que ponen al niño frente a las realidades del mundo que lo circunda.

Ejercicios de reflexión sobre la lengua de 5º

Los ejercicios de este eje ilustran claramente cómo no hay una diferencia sustantiva en el tratamiento de la estructura oracional que se enseña. Más allá del formulismo empleado en los libros del 72, en esencia son lo mismo y se valen todos de las mismas explicaciones amplias y del mismo tipo de ejercicios:

Principales elementos de la oración

> Los principales elementos de la oración son dos: sujeto y predicado.
> El sujeto es la persona, animal o cosa de la cual se dice algo.
> El predicado es la palabra o conjunto de palabras que expresan lo que se atribuye al sujeto.
> El sujeto puede estar formado por una o varias palabras. […]
> *Yo* estudio mucho.
> Los *buenos ciudadanos* dan ejemplo de actividad.
> Las palabras *yo* y *tú* son sujetos; igualmente lo son frases: *Los niños aplicados; Los buenos ciudadanos.*
> El sujeto puede ir la principio, en medio o al final de la oración; ejemplos:
>
> SUJETO AL PRINCIPIO
> *Lupe* borda su mantel.
>
> SUJETO EN MEDIO
> Juegan *los niños* en el jardín.
>
> SUJETO AL FINAL
> Estudian en su casa *los maestros.*
>
> (SEP 1964b, p. 17.)

Como podemos observar, el ejercicio siguiente podría aparecer sin el menor problema en un libro del 59, con la salvedad de que la estructura arbórea ofrece una nueva forma de representar la estructura oracional:

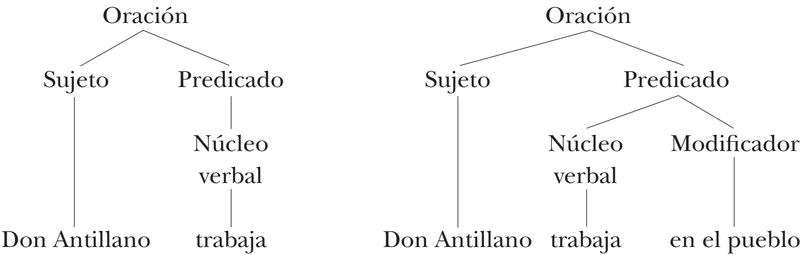
Escribe lo que falta

En estas oraciones el predicado contiene sólo el núcleo verbal.
Escribe en los espacios en blanco una o varias palabras que añadan algo a lo que dice el verbo.

Sujeto	Predicado
Los cohetes	estallan ________
Unos cohetes	truenan ________

La palabra o palabras que añaden algo al significado del verbo o lo precisan son los modificadores.

Observa: El predicado puede estar formado por el núcleo verbal o por el núcleo verbal y los modificadores.



(SEP 1972c, pp. 142-143.)

El ejercicio del 93 no se dispara mucho de los anteriores:

Aprendamos acerca de la lengua
Algo más sobre el sujeto

El sujeto de las oraciones puede estar formado por una o varias palabras y puede aparecer al principio, en medio o al final de una oración.
Lee las siguientes oraciones. Encierra en un círculo el verbo, y subraya el sujeto.
El hombre caimán atravesó el río […].

En tu cuaderno, escribe de nuevo las oraciones, sustituyendo el sujeto de cada una por el pronombre personal que le corresponda: yo, tú, él, ella, nosotros, ustedes, ellos o ellas.
Por ejemplo:
El hombre caimán atravesaba el río = Él atravesaba el río
Sujeto Sujeto
Para comprobar si marcaste la palabra o el grupo de palabras que forman el sujeto en cada oración, fíjate si se entiende lo que escribiste. Si no es así, puede ser que no hayas identificado correctamente el sujeto; lee de nuevo la oración y búscalo.
Lee las siguientes oraciones y encierra en un círculo los verbos.
(SEP 1993c, p. 176.)

TABLA 10. *La literatura en los libros de 5º*

1959 Lengua Nacional	*1972 Español*	*1993 Español*	*2000 Español*
	Iniciación a la literatura	*Recreación literaria*	
	Satisfacer su tendencia el análisis, enriquecer su vida emotiva y encauzar su emoción y fantasía. Desarrollar su sensibilidad estética en general y, en particular, la literaria. Desarrollar el gusto por la lectura y el hábito de leer. Iniciarse en el conocimiento, la interpretación y el comentario personales de los textos literarios. Reconocer rasgos característicos de la expresión literaria.	Recreación de acontecimientos a partir de crónicas, novelas y relatos históricos. Poesía coral. Organización, presentación y uso de recursos materiales. Elaboración y representación de obras de teatro. Creación. Redacción colectiva de guiones para presentar obras de teatro basándose en lectura de narraciones, cuidando la secuencia lógica. Creación de personajes para obras de teatro. Elaboración colectiva de cuentos. Recreación. Cambio de personajes y transformación de circunstancias y finales de narraciones leídas. Escenificación. Representación de diálogos extraídos de textos literarios. Identificación de las características de algún personaje de la literatura para interpretarlo en clase.	

Fuentes: SEP 1972c, 1993a.

La literatura no aparece explícitamente ni en los objetivos del 59[73] ni en los del 2000, no así en los del 72 en los que, junto con las nociones de lingüística general, parecen querer abarcar todas las facetas de la lengua y darle un lugar especial a la literaria. En los del 93 parece suceder algo semejante, sólo que en ellos se diversifican y se ensanchan las posibles actividades con el texto literario, ya para profundizar en su estructura, ya para crear y relacionarse de diferentes formas con lo oral o escrito. Si se entiende la nueva concepción de *cultura escrita* que aparece en los libros del 2000, se infiere que, aunque sin mencionar, la lengua literaria será un aspecto más de las manifestaciones sociales de la lengua.

Ejercicios de literatura de los libros de 5°

En los libros del 59 se aprovecha la poesía o la prosa para cualquier actividad relacionada con la gramática o la ortografía, como en esta bella poesía que sirve exclusivamente para práctica de la *j*:

> Observa ahora estos fragmentos de poesías del poeta español Federico García Lorca:
>
> Se ha llenado de luces
> mi corazón de seda,
> de campanas perdidas,
> de lirios y de *abejas*;
> y yo me iré muy *lej*os,[…]
> ¿Dónde irán
> los cien *jinetes* andaluces
> del *naranjal*?
> (SEP 1964b, p. 82).

Si bien el niño está en contacto con la poesía, no parece haber nada que lo lleve a descubrir ni su lirismo ni su forma.

En cambio, en los del 72, la poesía de Darío:

> "Éste era un rey…"
> …Éste era un rey que tenía

[73] Aunque en los libros del 59 aparece una mención que hace ver que, si bien marginada y desplazada por la gramática, la literatura no estaba del todo olvidada: "El Cuaderno de Trabajo estimulará y conducirá hacia la composición literaria infantil, sencilla, clara, natural y correcta". ("Normas y guiones […]" 1982, p. 191).

un palacio de diamantes,
una tienda hecha del día
y un rebaño de elefantes,
un kiosco de malaquita,[…]
(SEP, 1972c, p. 50).

Es sólo el punto de partida para que el niño se adentre en la estructura del poema y practique la lectura en voz alta:

Vamos a leer el poema
Fijate bien en él y leélo en voz alta
¿Sabes cómo se llama cada una de las líneas del poema?
¿Cuántos versos tiene el poema?
¿Cuántas estrofas encuentras?
(*ibid.*, p. 51).

La poesía de María Elena Walsh:

La mona Jacinta
1. La mona Jacinta
se ha puesto una cinta;
2. se peina y se peina;
pues quiere ser reina;[…]
(*ibid.*, p. 44).

En cambio, da la pauta para practicar la lectura en voz alta, la escritura y descubrir la rima:

Lee en voz alta con tus compañeros. Cada uno puede leer dos renglones.
Escribe en cada línea las palabras que faltan:

La mona ______________________
se ha puesto una ______________________
se peina y se ______________________
pues quiere ser ______________________
mas la pobre ______________________
no tiene ______________________

¿En qué se parecen las dos palabras que escribiste en los rectángulos rojos?

La repetición de los sonidos finales de las palabras se llama rima
(*ibid.*, p.45).

Sobre la misma línea de los libros del 72, con más profundidad, los del 93 aprovechan la poesía para que el niño descubra su poder evocador y demuestre en la escritura la comprensión de su lectura:

> La poesía
>
> Trabajemos con el texto.
>
> En la poesía se juega con el significado de las palabras para describir mundos reales e imaginarios. El poeta aprovecha los recuerdos de la lengua para expresarse de una manera creadora y armoniosa.
>
> Lee en voz alta el poema "Escrito con tinta verde". La poesía se escucha mejor si lees despacio y con emoción. Contesta en tu cuaderno las siguientes preguntas y compáralas con tus compañeros.
>
> ¿Por qué crees que el poema se llama "Escribo con tinta verde"?
>
> (SEP 1993c, p. 68).

La enseñanza del español como segunda lengua a los indomexicanos

El conjunto de factores psicolingüísticos, sociolingüísticos, políticos, educativos y sociales que implica la enseñanza de una segunda lengua, se magnifica ante la complejidad lingüística de México. El español se ha de enseñar a hablantes de una gran cantidad de lenguas de diferentes familias lingüísticas con características estructurales a veces diametralmente opuestas, y ello requiere de una metodología muy especial, que a lo largo del tiempo o se ha obviado o no se ha evaluado lo suficiente para medir sus bondades.

En el arranque del siglo XX, la abrumadora presencia de ciudadanos analfabetos, principalmente campesinos e indígenas, volvió a cuestionar a la nación y sus ideales educativos y de unidad lingüística: "¡El idioma! He aquí la barrera que separa al indígena del concierto nacional y lo coloca en posición de extranjero en la tierra de sus mayores. El día en que ese escollo desaparezca, el aborigen se pondrá en contacto con la civilización y se refundirá en nuestra nacionalidad" (Veyro 1913, p. 12).

La castellanización directa se perfila como la única vía de solución. En junio de 1911, en medio de la lucha revolucionaria se expide el decreto donde se autoriza establecer en toda la república "escuelas de instrucción rudimentaria", cuyo artículo 2° declaraba: "Las escuelas de instrucción rudimentaria tendrán por objeto enseñar principalmente a los individuos

de la raza indígena *a hablar, leer y escribir el castellano;* y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética" (Pani 1912, p. 6. Las cursivas son mías). El patrón es el mismo que antaño: el problema denunciado, la ley promulgada pero un enorme vacío en cómo resolverlo.

Algunos métodos de español como segunda lengua

La enseñanza del español a los hablantes de lengua indígenas a lo largo del siglo XX ha quedado atrapada dentro de políticas inconsistentes —desde las incorporativistas hasta las interculturales—, que se han caracterizado por una notable escasez de materiales didácticos; de los pocos que ha habido, algunos han aparecido tan fugazmente como han desaparecido, sin una evaluación que muestre sus fortalezas y debilidades[74].

Hay tres rasgos que distinguen a estos materiales: el primero es que, por lo general, la enseñeanza del español a los indígenas se imparte de la misma forma que la de la lengua materna[75],terrible desacierto si tomamos en cuenta no sólo las diferencias estructurales entre lenguas sino las diversas visiones del mundo que portan; el segundo, es su mezcolanza de objetivos, que convierten en confusa y difusa la tarea, envuelta siempre en una fuerte carga ideológica y discriminatoria en el fondo[76]: se enseña español para desplazar a la lengua materna[77], no para crear bilingües competentes en ambas lenguas; finalmente, el tercer rasgo, de otra índo-

[74] Gloria Ruiz de Bravo Ahuja (1977) realizó una importante investigación sobre la enseñanza del español a los hablantes de lenguas indígenas. En ella analiza los principales métodos y materiales que se hicieron para ese fin desde la Colonia hasta los años setenta del siglo XX (Véase también Barriga Villanueva 2003.)

[75] Esta tradición ha sido perniciosa al paso del tiempo, pues al no tener conciencia de las diferencias estructurales entre las lenguas y hacer conscientes de ellas a los hablantes, se ha producido un resultado muy negativo en su competencia en la que privan muchos rasgos de la lengua materna, que los marcan sociolingüísticamente. Al respecto véase la reflexión que hace Klaus Zimmermann en el capítulo 16 de esta *Historia.*

[76] Para acercarnos a una realidad solapada o abierta que ha persistido a lo largo de los siglos pese a los cambios que supuestamente promueve el interculturalismo de hoy día (Barriga Villanueva 2004), reflexionemos en las palabras de Rafael Ramírez, prócer de la escuela rural e indígena mexicana: "Alrededor de tu escuela hay un caserío y un vecindario a quien también debes 'castellanizar' y 'civilizar' porque de otro modo destruirá la labor que hagas en las escuela con tus niños y hasta es posible que te 'descastellanizará' y te quite 'lo de gente de razón a ti'" (Ramírez 1928, p. 60).

[77] "Recomendé a los maestros rurales que, cuando los niños indígenas ingresaran a sus escuelas sin hablar nuestro idioma, se entendieran con ellos en la lengua de la región para enseñarles la táctica escolar, los ejercicios preparatorios de cada asignatura, etc. Traduciéndoselos al castellano y sustituyendo gradualmente con este idioma los *dialectos* que ellos hablaban, para que insensiblemente se familiarizaran con él, hasta *abandonar los suyos*" (Veyro

le, pero igualmente relevante, es que los esfuerzos exitosos y productivos, cuando los hay, son más bien locales, no logran trascender los límites de una pequeña comunidad[78].

Menciono enseguida los materiales más representativos de esta complicada empresa. Encabezan la lista "Los clásicos, repartidos a diestra y siniestra por las zonas indígenas. Este reparto sólo puede explicarse en el marco del frenesí de José Vasconcelos por hacer accesible la cultura a las clases más deprimidas, en especial a los indígenas, en la lengua de la nación: "Estaba convencido de que Dante, Homero, Pérez Galdós y Tolstoi podían orientar al hombre hacia las normas más elevadas de moral, y por ende a la participación en la democracia mexicana. Esa fe en las enseñanzas de los clásicos lo incitó a distribuir *ediciones en español entre los indios analfabetos de las áreas rurales"* (Heath 1986, p. 136. Las cursivas son mías). De esta manera, los clásicos resultaban inalcanzables y hasta inocuos para los indígenas. Del mismo corte, pero un poco más estructurado y duradero en el tiempo, fue el método directo de castellanización: "Debe poder trazarse una línea recta entre la concepción DE LA IDEA Y LA EXPRESIÓN DE LA MISMA, SIN DAR EL RODEO DE LA LENGUA INDÍGENA" [*sic*] (Ramírez 1928, p. 18), impulsado por Rafael Ramírez y Moisés Sáenz en las escuelas rurales atendidas por misioneros culturales hablantes de español y desconocedores de las lenguas indomexicanas:

> La labor de 'castellanizar' a la gente y de volverla 'gente de razón', la lograrás por medio del uso del castellano en las labores agrícolas, cuidado de animales domésticos, trabajos manuales, gimnasia rítmica y la narración de cuentos tales como la Cenicienta, la Caperucita Encarnada, los Tres Osos, Pulgarcito, la Bella Durmiente, para lo cual será preciso que adquieras los cuentos de Perrault, los de Grimm y los de Andersen (*ibid.*, p. 60).

Las cartillas

Como ya he mencionado, en la Colonia, la cartilla fue el primer modelo didáctico para enseñar el español; la más emblemática de éstas fue la de

1913, p. 15. Las cursivas son mías). Por el momento quedémonos con la idea de traducción y de dialecto a la que hace alusión Veyro.

[78] Existen algunos proyectos con los p'urhepechas que están probando la efectividad de la enseñanza del español como segunda lengua a partir "de una interdependencia entre L1 y L2 en el desarrollo de las habilidades cognitivamente exigentes, lo que sugiere una alfabetización en la L1 como base para una transferencia de estas habilidades a la L2". (Hamel *et al* 2004, p. 87).

fray Pedro de Gante[79], cuyo formato de pequeño librito con conocimientos básicos de la lengua y oraciones cristianas se reprodujo a lo largo del tiempo. Durante más de cuatro décadas del siglo XX fueron el material idóneo para la castellanización y alfabetización de los indomexicanos, elaborado por varias instituciones, con el claro liderazgo del Instituto Lingüístico de Verano (ILV)[80] —auspiciado en el momento de su llegada por la SEP, y que posteriormente competiría con el Instituto Nacional Indigenista—. La calidad[81] de estas cartillas es muy cuestionable en todos sus aspectos, tanto formales como de contenido, pues revelan no sólo falta de conocimiento de la estructura del español, que se plasma en formas anómalas y significados incoherentes y absurdos, un desconocimiento profundo de la realidad indígena y de los intereses infantiles, y lo más alarmante, una ausencia total de estrategias pedagógicas para la enseñanza de una segunda lengua. Lo más cercano a la lingüística que se encuentra en ellas es una especie de remedo de la práctica descriptivista de palabras aisladas y oraciones descontextualiazadas. Transcribo algunos ejemplos[82] de cartillas para niños de distintas lenguas —mazateco, seri, mixe, zapoteco—, que hacen fehaciente la gravedad del tema. Los problemas más salientes están relacionados con el orden de las palabras, concordancia, manejo de clíticos, ausencia de determinantes, desconocimiento de las irregularidades verbales:

¿Qué va Dalia a la tienda?
La muchacha no pronto echa las tortillas.
El jabón, nada más, vendio bien en la plaza.
¿Es redond*a el* dulce?
La muchacha no entiende. Su mamá *lo* enseñó.
El muchacho quiere IC armónica.
Se quema un lugar para IC milpa.
Ella fue a comprar espejo.

[79] *Cf. supra*, nota 29.

[80] Ante el fracaso del método directo, la promesa de mejores resultados llevó a Moisés Sáenz y al presidente Lázaro Cárdenas, en un “accidente histórico” como lo llama Aguirre Beltrán (1983, p. 224), a invitar al misionero protestante lingüista William Cameron Townsend, del ILV a probar su método bilingüe en las zonas indígenas mexicanas. El problema es que pese a su amplio conocimiento, el fin primordial de los lingüistas del ILV “era difundir el conocimiento de las escrituras —los libros sagrados de la religión judeo cristiana— entre los pueblos étnicos del mundo” (*ibid.*, p. 223). Desde este punto de vista, la castellanización distaba mucho de estar en la mira de estos lingüistas.

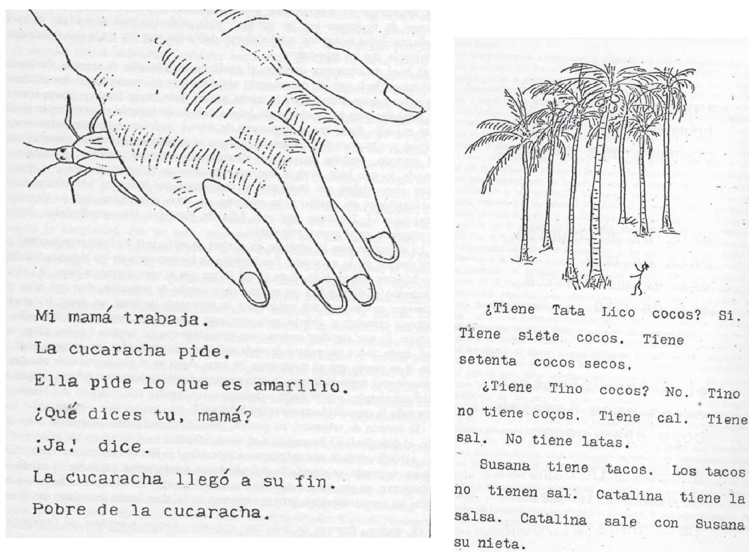
[81] Para este tema, un referente obligado es el trabajo de Gloria Ruiz de Bravo Ahuja de 1977.

[82] Tomados de Ruiz de Bravo Ahuja 1977.

Es café lo que quiero.
Yo tosco.

Pero no son sólo las desviaciones en la sintaxis las que más llama la atención en cuanto al manejo de la lengua, son los frecuentes sinsentidos que muestran los peligros de un aprendizaje de esta naturaleza y que explican con toda nitidez sus resultados y repercusiones. El siguiente ejemplo que aparece en la figura 8, habla por sí solo.

Figura 8. *Las Cartillas del* ILV



Fuente: Ruiz de Bravo Ahuja 1977.

El método IIISEO

El *Método Audiovisual para la enseñanza del español para hablantes de lenguas indígenas* (Ruiz de Bravo Ahuja *et al.* 1972a), conocido familiarmente como IIISEO por el nombre del instituto de Oaxaca donde se elaboró, Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca, representó en su momento un paradigma en la enseñanza del español como segunda lengua a indígenas, puesto que combinaba las novedades del método audio lingual —muy en boga en la lingüística aplicada en los Estados Unidos— *Los niños y la enseñanza del español como segunda lengua* con una

base “parcialmente contrastiva”: “Se basa en la estructura interna del español, pero toma en cuenta aquellos puntos gramaticales en que todas o muchas lenguas indígenas difieren del castellano” (Ruiz de Bravo Ahuja 1977, p. 299). El indoamericanista Jorge Alberto Suárez elaboró esta base contrastiva con 14 rasgos en los que muchas de las lenguas indoamericanas difieren del español, por ejemplo, falta de género y número con manifestación morfológica, categoría de aspecto y no de tiempo, falta de determinante tipo artículo, orden distinto de sujeto, verbo y predicado, complementos locativos sin preposición (1972, p. XXII). Las estructuras se iban enseñando de una manera jerarquizada, seleccionadas con el criterio de pertenencia a la lengua hablada, con un español coloquial y regional, con formas que pertenecieron al español como lengua materna y sin formas subestándar (*ibid.*, p. XXV). El punto de partida para la enseñanza a niños preescolares (entre 5 y 7 años) era los diálogos, “los materiales indispensables para el manejo de una lengua” (*ibid.*, p. XXIII):

1. Categorías y construcciones obligatorias: género, número, persona, determinantes, tiempo, modo y concordancia.
2. Estructuras sintácticas fundamentales: sujeto, predicados transitivos-intransitivos, verbos ser y estar, oraciones interrogativas, negativas, imperativas.
3. Palabras gramaticales fundamentales: pronombres personales y demostrativos, adverbios locativos, interrogativos, preposiciones.

Las demás estructuras se repartían con criterios de variedad, dificultad, carácter obligatorio y rendimiento funcional de una forma, naturalidad de la expresión y semejanza entre construcciones (*ibid.*, p. XXIII).

El método constaba de seis unidades, cada una de las cuales estaba formada por 10 lecciones en las que se introducían estructuras gramaticales y léxico nuevo; la última lección estaba destinada al repaso. La selección del vocabulario se hizo con base en criterios de frecuencia y campos de interés de los niños indígenas, y su distribución de acuerdo con el orden de importancia de las palabras, por orden de complejidad y por campos semánticos. Cada lección se componía de dos partes: diálogos y ejercicios de identificación y repetición, sustitución, sustitución alternada, cambio, adición y reducción, respuestas fijas optativas, libres y dobles.

El método contaba con dos libros, uno para el maestro con una serie de explicaciones pormenorizadas que le permitieran seguir con disciplina los pasos de la enseñanza y comprender los tiempos y las limitaciones de los niños, y uno para el alumno, que contenía únicamente las ilustraciones de los diálogos sin texto, punto de arranque de cada lección. Es

importante hacer notar que el maestro podía traducir las estructuras más complejas a los niños, asegurando así su comprensión y rompiendo una barrera que durante casi cincuenta años fue infranqueble.

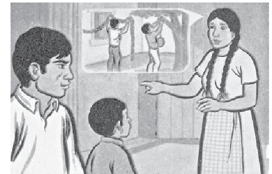
En la siguiente figura aparece el diálogo que abre la lección 1 de la unidad V:

Figura 9. *Unidad V. Método* IISEO. *Libro del maestro*



(El alumno debe ver en su cuaderno las págs. 41 y 42, láminas núms. 1 a 10.)

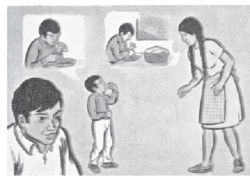
Doña Rosa (R) **José (J)**
Martín (M)



1 R.—Muchachos, ya váyanse a arreglar la escuela. (trad.)



2 M.—Sí, nos vamos ahorita, regresamos temprano (trad.)



3 J.—¡Ay, mamá!, quiero comer antes de ir. (trad.)
R.—A ti te gusta comer temprano. (trad.)



4 R.—Bueno, siéntense todos. (trad.)



5 ...La comida está caliente... (trad.)



6 ...Hay arroz rojo, salsa, barbacoa y dulce de calabaza. (trad.)



7 J.—¡Qué bueno! A Martín le gusta la barbacoa? (trad.)



8 M.—¿Sabes por qué hizo mi mamá la barbacoa? (trad.)



9 J.—Sí, porque es día de tu santo. (trad.)



10 Todos—¡Felicidades, Martín! (trad.)

Fuente: Ruiz de Bravo Ahuja, *et al.* 1972b.

En esta unidad se tenía prevista la enseñanza de estructuras tales como:

Lección 1: verbos reflexivos: irse, regresarse, caerse
Cláusula condicional: Indicativo
Lección 6: a + pronombre + gustar + nombre
a + pronombre + gustar + infinitivo
Lección 9: verbo +/- preposición + infinitivo / gerundio: empezar, seguir, acabar (*ibid*., p. xxx).

Pese a lo promisorio de este método, circunstancias de diversa índole y de lucha de poder y de partidos políticos[83], impidieron que llegara hasta sus últimas consecuencias. El IIISEO fue cerrado y con él terminó la consolidación del método. El seguimiento y la evaluación hechos con los niños de las primeras generaciones. quedaron truncos.

Al método IIISEO, le sucedieron varias versiones, que superaron el modelo inicial desde el punto de vista teórico, metodológico y de política lingüística; si bien la castellanización se seguía privilegiando, ahora el marco de referencia era el bilingüe- bicultural, "que los niños adquieran en su lengua materna los conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes y capacidades propias de su edad y que, paralelamente, inicien el indispensable proceso de aprendizaje del español como segunda lengua" (Ruiz de Bravo Ahuja *et al.* 1982, p. xvii). El sentido lúdico y de práctica oral constante siguieron siendo factores fundamentales, sòlo que ahora el *Manual para la enseñanza oral del español a hablantes de lenguas indígenas* (*ibid.*) le ponía mayor énfasis al desarrollo psicológico, emotivo y social del niño y preparaba su encuentro con la lengua escrita. Las actividades repartidas en seis unidades se agrupaban en campos socioculturales diferentes: "Mis amigos", "La escuela", "Lo que nos rodea", "Juego y trabajo", "Yo, mi familia y mi casa", y "¿Qué nos abriga?"

Con el tiempo, y por razones no explicitadas abiertamente, pero quizá de la misma naturaleza que las del método IIISEO, este manual dejó de circular en las escuelas indígenas bilingües.

Método de alfabetización a partir del nombre propio

Este método reviste un especial interés pues se relaciona con el inicio de la lectura y la escritura. Es bien conocida la enorme importancia que le han dado los indígenas a la lengua escrita; perteneciendo a cultura agráfas, la

[83] Para entender las causas de esta desaparición véase Kraemer 2003, p. 15.

escritura para ellos se ha constituido en una especie de símbolo maravilloso que da estatus y prestigio y que sólo se aprende en la escuela[84]. A partir de esta idea se generan sobrevaloraciones y expectativas que inciden en actitudes lingüísticas muy peligrosas por ideologizantes.

En la década de los ochenta, ante los evidentes problemas de una realidad escindida entre la lengua materna de los niños choles y chontales y el español, Irena Majchrzak propone su método en escuelas bilingües y biculturales de Tabasco donde se privilegiaba el uso del español y la lengua escrita era el centro rector.

Consciente de las dificultades de la situación y de la imposibilidad de algunos niños indígenas de pasar del nombre completo de la letra a su sonido —de "eme", "a", "eme" "a" no salía "mamá" (2003, p.11) —, en sus *Ejercicios de lectoescritura a partir del nombre propio* (2003) Majchrzak encuentra la solución en el nombre propio. En su método, éste es el punto de descubrimiento de la lengua escrita, la palabra generadora por excelencia, que le da identidad al niño y gran emoción para iniciarse en la lectura.

El método tiene cinco partes: *1*) Visualización de los nombres; *2*) Presentación del alfabeto; *3*) El análisis del nombre propio; *4*) La relación lingüística: comparación y unión y, *5*) Primeras lecturas. Todas éstas con el apoyo de sencillos materiales que le permiten al maestro rural jugar con varias posibilidades de combinación: tarjetas con los nombres de los niños y con las letras del alfabeto que los llevan a hacer combinaciones a medida que se familiarizan con el proceso, una lotería y una pared. La "pared letrada" como se observa en la figura 10 es fundamental para ambientar el salón con nombres, palabras y letras, que cada vez le son más familiares al niño.

Cierro este panorama de los métodos y los libros más representativos de la enseñanza del español en el siglo XX con una cita que podría ser también representativa de su situación actual: "Cerca de cada diez alumnos de sexto de primaria no alcanzan las competencias básicas en comprensión lectora y reflexión sobre la lengua y están en los niveles 1 y 2 de logro[85], una capacidad menor de la aceptable" (Martínez Rizo 2006, p. 7). Las siguientes tablas resumen los resultados arrojados por los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale) aplicados en mayo y junio del 2005

[84] Hasta hace muy poco, era muy común el pensamiento entre muchas etnias indomexicanas de que en su lengua se sabe y en español se aprende.

[85] Estos niveles o estándares de ejecución "reportan la proporción de estudiantes que se ubican en distintos niveles de desempeño, especialmente aquellos que se consideran aceptables y los que no llegan a ese nivel [...]. Estos niveles son cuatro: por debajo del básico (carencias importantes), básico (dominio imprescindible), medio (dominio sustancial), avanzado, (dominio muy avanzado)" (Backhoff *et al.* 2006, pp. 34 y 35).

FIGURA 10. *Método de alfabetización por el nombre propio*

Con el apoyo de la pared letrada



la niña

- ***descubre que una palabra escrita la representa;***
- ***descubre que las letras de su nombre escrito representan los sonidos de su nombre;***
- ***descubre que cada uno de sus compañeros está representado por palabras distintas;***
- ***reconoce en los nombres los sonidos que ella emite cuando llama a sus compañeros y se da cuenta de que siempre que se oye rrr aparece la letra r;***
- ***en consecuencia, descubre cuáles son los sonidos de cada una de las letras.***

Fuente: Majchrzak 2004.

por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). El diseño de estos exámenes fue hecho con base en el curículum[86] nacional (establecido por la SEP): “Gracias a ello podemos saber en qué medida los alumnos consiguieron alcanzar los objetivos establecidos en los planes y programas de estudio al final de la primaria y la secundaria” (*id.*).

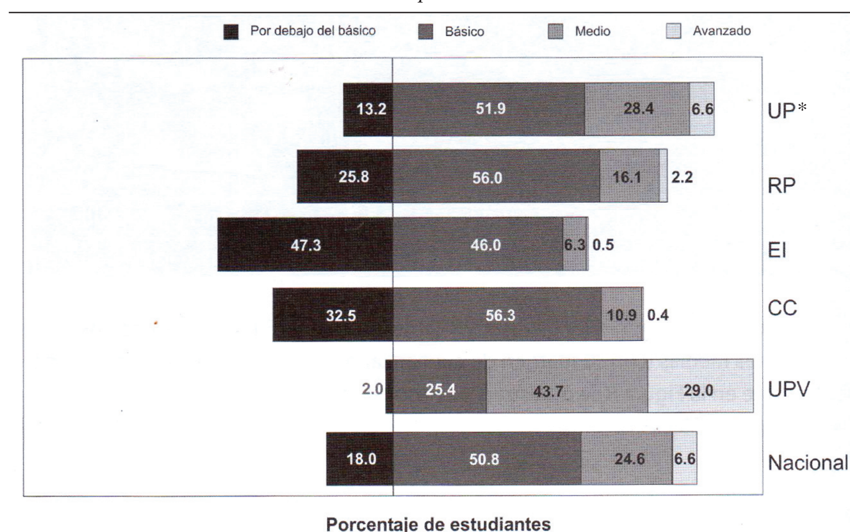
[86] “Los exámenes, para estar apegados a los programas, tienen que tomar en cuenta no sólo los contenidos sino los propósitos explicitados en el *currículum vigente ya que proporcionan una panorámica de la intención y el alcance cognoscitivo que subyace al contenido propuesto.* También tienen que tomar en cuenta el enfoque que marca la enseñanza-aprendizaje de la asignatura” (las cursivas son mías).

Tabla 11. *Porcentaje de estudiantes en cada nivel de logro de español por estrato escolar: 6º de primaria*

Estrato escolar	*Por debajo del básico*		*Básico*		*Medio*		*Avanzado*	
	%	*(EE)*	*%*	*(EE)*	*%*	*(EE)*	*%*	*(EE)*
UP*	13.2	(0.7)	51.9	(0.8)	28.4	(0.7)	6.6	(0.4)
RP	25.8	(1.0)	56.0	(0.9)	16.1	(0.8)	2.2	(0.3)
EI	47.3	(1.6)	46.0	(1.5)	6.3	(0.8)	0.5	(0.2)
CC	32.5	(2.8)	56.3	(3.5)	10.9	(2.1)	0.4	(0.4)
UPV	2.0	(0.4)	25.4	(1.0)	43.7	(1.4)	29.0	(1.3)
Nacional	18.0	(0.5)	50.8	(0.6)	24.6	(0.5)	6.6	(0.3)

Fuente: Backhoff *et al.* 2006, p. 45.
* UP: escuela urbana pública.
RP: escuela rural pública.
EI: educación indígena.
CC: cursos comunitarios.
UPV: escuelas privadas.

Tabla 12. *Porcentaje de estudiantes en los cuatro niveles de logro de español: 6º de primaria*



Fuente: Backhoff *et al.* 2006, p. 45.
* UP: escuela urbana pública.
RP: escuela rural pública.
EI: educación indígena.
CC: cursos comunitarios.
UPV: escuelas privadas.

Ambas tablas muestran de manera contundente la relación inobjetable que hay entre los factores sociales y el aprovechamiento escolar, reflejados en los niveles de logro y los diferentes estratos escolares, que van de las escuelas urbanas públicas hasta las privadas, pasando por las rurales[87], las indígenas y los cursos comunitarios: "Los resultados confirman las diferencias de rendimiento que hay ente los servicios educativos, en especial entre Primarias y Secundarias Privadas y los servicios públicos de condiciones más desfavorables" (*id.*).

Estos resultados merecerían una reflexión a fondo antes de asumir *a priori* si son aceptables o no:

> ¿Cómo reflexionar acerca de cualesquier actividad humana para considerarla o no de calidad, si desconocemos las implicaciones del concepto? En efecto buena parte de las obras que aluden o se relacionan con la calidad de la educación, omiten esa discusión inaugural y diríamos esencial. Así valorar algún proceso educativo, por desconocerse su soporte racional o epistemológico, las más de las veces concluye en el despotismo del evaluador (Rodríguez Uribe 2004, p. 9).

Los resultados de la enseñanza del español: no tan halagüeños

En un primer acercamiento, el balance de la enseñanza del español como lengua materna y como segunda lengua en el siglo XX mexicano, es más bien adverso y negativo. Salvo los casos exitosos que siempre confirman la regla, el porcentaje del fracaso es visiblemente más notorio que el de los logros. ¿Por qué los resultados son tan negativos si los esfuerzos humanos, económicos y aun políticos son palpables? Podría decirse que no hay respuestas específicas para el siglo XX puesto que éste es la continuación de una larga tradición de inconsistencias, discriminación, ideologías, luchas de poder y búsquedas infructuosas por dar con el método y el enfoque idóneos. ¿Es lícito hablar de culpables? ¿Quiénes son? ¿De dónde provienen?

Me propuse en este trabajo contestar algunas preguntas que definitivamente no tienen una única respuesta: el fenómeno es demasiado complejo y con demasiadas aristas —las cabezas de la Hidra— para tenerla; sin

[87] Estas escuelas tienen una población campesina en su mayoría indígena. El papel de la lengua de sus estudiantes será factor fundamental, entonces, para la credibilidad o no del instrumento aplicado.

embargo, siguiendo el hilo de mis propias interrogantes, hago un repaso[88] que busca interpretar las paradojas de esta enseñanza.

La génesis del problema surge de la naturaleza pluriétnica de la realidad mexicana y de la diversidad lingüística, social, cultural y económica que de ella emana.

La historia política y la realidad educativa y lingüística del país se imbrican de manera inescrutable. Los acontecimientos históricos han impreso un sello especial a la enseñanza del español. Su peso ha sido tal, que antes de llegar a la enseñanza estuvieron en la mira muchos otros ideales: la implantación de una fe, la formación de ciudadanos, la superación del analfabetismo, la formación de una clase media, la entrada al capitalismo. El legado histórico que más ha pesado en el proceso son el nacionalismo y la unidad, utopías plasmadas en símbolos, que no lograron penetrar el fondo de la conciencia nacional, pero que sí dejaron indelebles herencias de discriminación y rechazo: "la vehemencia nacionalista distorsiona la percepción de la realidad: la tremenda escisión, la fractura étnica y lingüística del país, no se pondera racionalmente en sus términos" (Aguirre Beltrán 1983, p. 172). El español y sus hablantes consciente o inconscientemente expresan, reproducen y legitiman las desigualdades sociales y lingüísticas; sin embargo, el fervor se fue desvaneciendo de tal manera que el argumento se debilita. Ya no se insiste más en el nacionalismo pero la idea se recoge de otras muchas formas que se plasman en la lengua: valoración social y grados de estigmatización; de lo meramente político, se pasó a lo económico e intelectual (las tensiones entre gobierno y académicos, y entre gobierno y poderes editoriales van completando el escenario).

Toda esta situación ha ocupado un prolongado tiempo para que el sentido de la enseñanza y del aprendizaje tomen su verdadero lugar. La fe ya no es más el móvil, la patria ya no premia y vigila los esfuerzos del niño, pero la lectura y la escritura encasilladas en la escolarización siguen siendo los medios para aprender sobre la lengua y no para aprender la lengua mediante la lengua.

[88] Este repaso se nutre de mi experiencia en las escuelas primarias en donde he venido trabajando desde tiempo atrás; la realidad ahí se transforma y se revela de otras maneras completamente diferentes a las que se plasman en los libros especializados. Por otro lado se nutre también de las conversaciones que he sostenido con muchos colegas apasionados por el tema de la educación mexicana. En esta polifonía de voces destacan las de los especialistas Gregorio Hernández y Judy Kalman, cuya lucidez e inteligencia sobre el tema de la lengua escrita en México han arrojado mucha luz a mi propio manera de concebirla.

Los niños y la enseñanza del español

La enseñanza supone una transformación que se da a través de la construcción de un conocimiento racional y creativo. ¿Qué tanto transforma la enseñanza del español al niño que lo aprende en la escuela? No se ha logrado hacerle descubrir que el español —su lengua— atraviesa su vida, lo circunda en lo cotidiano, lo familiar, lo íntimo, lo amoroso y lo laboral. El español es parte de su identidad y usarlo es vivirlo. Se lee para enterarse de algo que es importante saber para vivir en este mundo y se escribe para comunicar algo que es significativo. La lectura y la escritura se escolarizan perdiendo su sentido intelectual y social: se escribe y se lee para ser calificados sobre los conocimientos de una lengua.

Se ha concebido al español como una enseñanza de habilidades y no como el desarrollo de competencias en las que interactúan fenómenos cognoscitivos, psicolingüísticos y sociolingüísticos. El énfasis ha recaído en los contenidos o prácticas y no en la interiorización de procesos aledaños al sistema lingüístico y social que entraña el español, al que se le ha estereotipado como la materia más difícil, la más aburrida y la más normativa. Sea cual fuere el enfoque seguido, el error[89] y su cara negativa[90], es parte constitutiva del español. Prevalece el miedo a la expresión libre, cobijado bajo la sombra de la corrección y la normatividad que ha penetrado la conciencia de maestros, padres, y finalmente de los niños, que se enfrentan constantemente a una barrera entre lo meramente mecánico, técnico y lo creativo y reflexivo. ¿Qué importa no poderse expresar con claridad y armonía si se tiene buena ortografía y se sabe poner bien los acentos? ¿Qué importa no entender lo que hay detrás de las palabras si se lee de corridito? En cuanto a la "reflexión sobre la lengua", tan presente en los enfoque más actuales, no se ha comprendido su esencia; se repasan ciertos conceptos gramaticales aprendidos pero no se logra el objetivo final: que el estudiante penetre en la naturaleza del español, en los mecanismos de que dispone para relacionar elementos que crean significados

[89] "La maestra Juanita es la mejor de la escuela: saca a los niños sin ningún error en sus cuadernos, limpiecitos y sin ni una falta de ortografía con puntitos [sic] y todo y los niños leen rapidito, rapidito". El maestro Ubaldo ya se va de la escuela,¡ pobre,! sus grupos van muy mal no tienen buena ortografía y no leen bien . Conversaciones sostenidas con mamás y maestras de grupo. (apuntes de trabajo de campo 2003-2006).

[90] La idea de que el "error" es un valioso detonante de un proceso cognoscitivo por el que atraviesa el niño, no ha podido permear las actitudes de padres y maestros. Para ellos es la muestra de una deficiencia que marca al niño y lo hace ser menos inteligente o aplicado. Es la pérdida de sus expectativas.

lingüísticos y sociales y que descubra que estos significados le dan vida a sus textos orales y escritos.

En fin, el niño vive una clase de español —la que más horas de trabajo escolar tiene a la semana— llena de tensiones poco productivas que se dan por las exigencias de un programa no siempre aceptado por el maestro, o muy cambiante en sí mismo por las transformaciones continuas que sufre. Hay niños que iniciaron su primaria dentro de un enfoque y la terminan con otro diferente; la empiezan con la lengua oral como centro rector y la finalizan insertos en el texto escrito, punto de partida imprescindible del quehacer cotidiano. Pero más allá del enfoque, el punto es que el niño sigue dentro de concepciones escolares y no intelectuales del proceso.

Los maestros y la enseñanza del español

Para muchos especialistas, el secreto de la enseñanza del español está en el trabajo en el aula, en el ánimo del maestro y su entusiasmo por interactuar con el niño en un proceso heurístico y creativo. Así lo testimonian los resultados sobresalientes de algunos; no obstante, la mayoría de ellos viven —en especial con la enseñanza del español— inmersos en una serie de presiones humanas, académicas y laborales que abortan el éxito deseado.

La primera de ellas, la inseguridad o el miedo por el desconocimiento, que en principio deberían de estar rebasados, no sólo por el propio afán de superación de los maestros: “No habido ideal más acariciado por el magisterio que llegar a ser como los universitarios” (Arnaut 1998, p. 214), sino por los continuos programas de actualización que supone la carrera magisterial. Ambos tendrían que inyectar una fuerza adicional en su preparación y hacerla congruente con las exigencias teóricas y metodológicas de los frecuentes cambios que se dan en el curriculum y que, en principio, les permitirían dominar la situación sin improvisaciones. No obstante, arrastran lastres bien conocidos que se reflejan en muchas actitudes. La primera de ellas es el camino del menor esfuerzo. El caso más conocido es el de la ortografía, verdadero talón de Aquilés que se solapa en una corrección y un purismo inentendibles para los resultados reales[91].

[91] Sería interminable el anecdotario de experiencias recogidas del trabajo etnográfico en las aulas. Escojo dos de los más recientes que he vivido en escuelas primarias. “—Niños: hoy vamos a practicar la *b* de vaquita [la escribe en el pizarrón]. Miren bien cómo se escriben estas palabras que aquí estoy poniendo: *bueno, bonito Brenda, borrego.* Cópienlas en sus cuadernos—. Yo, me dice la maestra Adriana, siempre tengo conmigo el libro de Fernández Editores, allí sí vienen muy claras las reglas de ortografía, no como los nuevos libros que no entienden para nada los problemas de los niños”.

Estos dos aspectos siguen estando en el centro de las preocupaciones del maestro mexicano, y en ocasiones han sido el bastión de su defensa ante las inseguridades que provocan un cambio sustantivo en la terminología o la manera de concebir la enseñanza de la lengua:

> Después de consideraciones de orden subjetivo, llegan a la afirmación dogmática de que son las reglas gramaticales del buen hablar, que se han impuesto, las que inhiben la capacidad expresiva de los mexicanos; por tanto, desechan la gramática normativa y la idea de tomar como modelos a los clásicos; subrayan que lo más importante es el lenguaje hablado que todos utilizamos y exponen la idea de que las lenguas son cosa viva; y llegan a la afirmación de que el español que se habla en México es distinto al que se habla en España y el que hablan los niños no es el que se pretende enseñarles en la escuela [...] El problema básico, no es que se enseñe la Gramática de la Real Academia (con ingredientes de Cuervo y Bello como los autores advierten) [...] La gramática estructural, lingüística, como los autores la llaman porque introducen terminología y resultado de investigaciones de esta disciplina, no aportará ventaja alguna para la enseñanza del español de la escuela primaria. Como toda gramática destruye el hecho estético que es el lenguaje; la unidad mínima, la oración, se fragmenta y deshace al someterla al análisis gramatical (Jaso 1982, p. 257).

Las reacciones airadas que provocaron los cambios de los libros del 59 a los del 72 entre los maestros y la opinión pública en general no fueron menores airados que las que se suscitaron con el enfoque comunicativo[92] que tardó varios años en cimentarse, al tiempo que subrepticiamente se iban introduciendo nuevas transformaciones esenciales que apuntaban a la nueva concepción de la cultura escrita. Ante la irrupción, anunciada o no, de las nuevas propuestas, el destino parece ser el mismo siempre: Los maestros se ciñen a prácticas añejas, la fuerza de la tradición impera. La terminología, por ejemplo, ha sido un gran mal, los planes y los libros se pueblan de un conjunto de términos: fonema, enunciado bimembre, lectura de comprensión, cultura escrita, que ceden su significado al temor y al no uso de la lengua. Los conceptos no se entienden, forman parte de un discurso aprendido y repetido pero hueco de significados.

El tema de estas reformas educativas que desestabilizan grandemente a los maestros merecería capítulo aparte, pero no puedo dejar de mencio-

[92] "Ya no entendemos qué quiere la SEP maestra, ahora se trata de que los niños estén todo el día jugando y platicando y el Programa, a qué hora, eran mejores los libros de la Patria, y aquí ni espacio tenemos para tanto relajito" (apuntes de trabajo de campo 1995-1996).

nar algunos de sus aspectos porque son fuente indiscutible de explicación al problema de la enseñanza:

> Pocos temas provocan una discusión tan intensa como el de los planes de estudios. Las dificultades se acrecientan, en torno a los planes, programas y textos de educación básica porque comprenden *los ciclos cuyos contenidos valorativos condensan aspiraciones nacionales y en los cuales confluyen de un modo más claro el interés que tiene el Estado, la sociedad y la escuela en la formación básica de los mexicanos* [...] casi cualquier cambio en el currículum de educación básica afecta los usos, costumbres y condiciones de trabajo del segmento más numeroso del magisterio (Arnaut 1998, p. 217. Las cursivas son mías).

Cada nuevo plan o reforma parece ofrecer cambios ineludibles e impostergables, como si cada sexenio tratara de inventar una nueva fórmula que nunca llega a consolidarse (*cf.* Vázquez 1996, p. 927). El problema es que estos cambios se les imponen a los maestros sin darles la oportunidad[93], de familiarizarse con ellos o de reportar sus propias experiencias docentes; a veces ni siquiera los conocen conscientemente, cuando ya los están aplicando en el salón de clase: "la mayoría de los maestros que ingresaron a los cursos del programa [de actualización del enfoque comunicativo], no sabían de él, tenían una visión parcial, fragmentada, normativa y disciplinaria de la lengua y un enfoque mecanicista y memorístico de su enseñanza" (Sánchez y Ramírez 2001, p. 91). Amén de estos rechazos, existen otras causas de la inercia de los maestros que inciden de manera directa en su quehacer docente; por un lado, la fuerza de los sindicatos —que en ocasiones son los obstáculos más fuertes contra las reformas: "Transformación del sector educativo en una arena político-burocrática polarizada entre dos principales grupos, uno el magisterial, cuya representación ha sido monopolizada con éxito por el SNTE,[94]— y el otro, las altas autoridades educativas y sus colaboradores de confianza en los puestos superiores y en los grupos de planificadores y asesores" (*ibid.*, p. 214); por el otro, están los eternos problemas con el presupuesto: "el sistema educativo crece y la economía se agrieta" (Noriega 1998, p 359).

[93] "Hay una gran mediocridad institucional. Políticas educativas verticales y tomadas sin investigación previa. Una reforma supone supervisión y crítica de lo que sucede en las aulas" (Guevara Niebla 2006, p. 5).

[94] "Durante décadas, la variante política que ha significado el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) ha pesado más que cualquier consideración del Estado" (Guevara Niebla 2006).

El corazón de la enseñanza del español: alfabetización vs. *cultura escrita: lectura y escritura*

Sin la menor duda, en México el corazón de la enseñanza del español han sido la lectura y la escritura; sin embargo, los cambios sustantivos en su concepción: estrategias para llegar al significado explícito e implícito de un texto, cualesquiera que fuera su naturaleza, y escritura, proceso cognoscitivo de estructuración del pensamiento que se plasma en lo escrito, se dan ya en las últimas décadas del siglo XX. Atrapados primero en la pura alfabetización y acogidos muy recientemente en la fórmula "cultura escrita", binomio de dos caras, cada una con sus rasgos distintivos propios, que se complementan. La cultura escrita supone una revolución en la manera de concebir la enseñanza: construcción de significados en el ámbito social y cultural donde se desenvuelve el niño, que dista mucho aún de comprenderse a fondo, pues por sorpresivo que parezca, la alfabetización es lo que sigue primando como actividad en muchas aulas. En efecto, el alfabeto ha sido una especie de fetiche al que se le adjudican poderes inauditos, casi mágicos que la realidad desbarata: Él analfabetismo y todo lo que él supone en cuanto al manejo del español no se superó en el siglo XX:

> Desde 1900 hasta 2000 siempre hemos mantenido el mismo número de analfabetos, del orden de 6 millones más o menos. Lo que ha pasado es que la población ha crecido enormemente en esos 100 años y entonces decimos ahora que tenemos un índice de analfabetismo menor de 10%, cuando a principios del siglo era de 80%, porque se calcula el índice como porcentaje de la población de 15 a más años (Díaz de Cossío 2006, p. 1).

Más allá de estas alarmantes verdades, la alfabetización es sólo el primer peldaño que escala el niño hacia la lengua escrita; y no necesariamente es en la escuela donde se dan los pasos iniciales. En sociedades alfabetas, el niño está inmerso en las letras que lo llevan a construir hipótesis en torno a sus posibles significados (*cf.* Ferreiro y Teberosky 1999). El papel de la escuela debería ser, entonces, de refuerzo para llevarlo y acompañarlo a la construcción de esos significados.

La búsqueda del "método" que lleve con éxito al niño a los misterios de la lectura y la escritura ha sido intensa y fallida, pues se queda, las más de las veces, varada en sus aspectos más mecánicos, no logra penetrar la esencia del proceso dinámico, creativo e interactivo de construir y desentrañar los significados lingüísticos y sociales pertinentes para cada contexto que encierra la lengua escrita (Kalman 2006, p. 93). En el caso de la lectura, la presión se ha centrado mayoritariamente en los aspectos más

mecánicos: lectura en voz alta con muy buena dicción, velocidad, y de corrido: "La tradición pedagógica presenta determinadas prácticas escolares que histórica y socialmente se arraigan a una concepción institucional del sistema de escritura" (Gómez Palacio *et al.*, 1997, p. 14). Se ha concebido a la lectura como un acto de decodificación de unidades gráficas en unidades sonoras, y su aprendizaje como el desarrollo de habilidades perceptivo motrices que consisten en el reconocimiento de las grafías que componen una palabra, oración o párrafo: "el significado se da por añadidura cuando la sonorización es correcta" (*id.*). No se ha logrado vincular el texto con lo vivido y con el mundo real que circunda al niño, lo más que se enseña es la comprensión exacta del texto en peguntas cuyas respuestas son únicas.

La escritura, por su parte, de pronto cobra una importancia inusitada y se la concibe como la gran disparadora de la reflexión metalingüística. Sin embargo, para llegar a este momento, la escritura hubo de pasar por varias etapas muy ancladas al purismo y a la mera condición de reproductora mecánica de la lengua oral. Durante mucho tiempo fue pensada sólo como la capacidad de reproducir el alfabeto, tener buena letra y buen dominio del espacio en blanco, y sobre todo tener buena ortografía. En general, el proceso se queda atrapado en las primeras fases, en las más mecánicas y normativas. No es lo mismo juntar palabras que juntarlas dándoles un sentido que permita participar de los usos y valores sociales de la lengua. No podemos soslayar la importancia y el peso enorme que se le ha concedido a la ortografía —escribir correctamente las palabras—, que ha sido piedra de toque para la enseñanza del español; aunque paradójicamente, la atención que se le ha dado en los LTGE ha sido totalmente superficial, pues se le reduce al reconocimiento de grafías problemáticas como *b* y *v* o *c, s* y *z* y se la engloba con otros aspectos más inherentes a la lengua misma, como la acentuación, la puntuación y la segmentación. La práctica se reduce a la aplicación de reglas y dictado de palabras (*cf.* Sánchez y Ramírez 2000, p. 30). No hay, por tanto, toma de conciencia de su valor, y sí hay, en cambio, la marcada inclinación a ver las cosas desde un punto de vista maniqueísta correcto-incorrecto:

> La utilización de estos conceptos rechaza una reflexión sobre la coexistencia de la complejidad de usos, estilos, géneros, modalidades lingüísticas. Ignorando asimismo el papel sociolingüístico de los usuarios y el contexto situacional en que los actos de habla se efectúan. Al seguir esta valoración dicotómica tradicional, la escuela se presenta en este caso como antidemocrática y, junto a otros mecanismos, fomenta la exclusión social ya que asume exclusivamente el papel de agente evaluador de los hechos lingüísticos (De Magalhães y Da Silva Gomes 2002, p. 1).

Hasta el momento, la lectura y la escritura no han podido salirse de las inmediaciones de la escuela, y del libro como recipiente único de sus valores; esto hace mucho más complejo entender los resultados en una sociedad heterogénea y fragmentada como la nuestra. Tal vez si nos pudiéramos salir un poco de estos parámetros, descubriríamos que hay muchas maneras de manifestarse de la lectura y la escritura que se salen de los parámetros canónicos (*cf.* Kalman 2006).

Los niños y la enseñanza del español como segunda lengua

Todas las desventuras que ha vivido el español como lengua materna se agudizan de manera supina en la enseñanza del español a los hablantes de lenguas indígenas. El escenario de esta enseñanza se ha reproducido a lo largo de la historia: procesos de adquisición truncos, actitudes ambiguas, identidades fracturadas, endebles metodologías —si las hay— de enseñanza-aprendizaje, y el resultado final: bilingüismos asimétricos, débiles competencias en ambas lenguas que marcan socialmente.

La enorme carga ideológica y emotiva que hay tras de ella, aunada a las dificultades teóricas y metodológicas que conlleva, han hecho literalmente tortuoso el camino. Otra paradoja más: es un hecho que el castellano ha desplazado[95] a la mayoría de las lenguas indomexicanas, pero los niños lo han aprendido no merced a un método específico, sino a las presiones sociolingüísticas que ejerce el medio y la negación de sus lenguas, creando bilingües de muy dudosa factura. Para los hablantes de lenguas indígenas el problema de la escritura alfabética se agudiza por la ausencia de ésta en sus culturas y el poco valor funcional y social que se le concede: "Los métodos para la lecto-escritura, no logran aplicarse de manera coherente y se transforman en muchos casos, en un ejercicio mecánico, desprovisto de valor comunicativo" (Hamel 1983, p. 69). La alfabetización, de calidad o sin ella, se da en español, forzando el proceso psicolingüístico natural, ya que la lengua en la que se estructuró la realidad fue la lengua materna del niño.

Aquí conviene regresar a las tablas 11 y 12, y entender la reflexión sobre los resultados de la evaluación hecha por el INEE. Como vimos, las escuelas con niveles más bajos fueron las indígenas y las primarias comunitarias (en su mayoría con población indígena también). Los mayores índices de rezago educativo, pobreza y precariedad en capital cultural lo tienen estas escuelas. El resultado era predecible entonces, si se toma

[95] Sobre los fenómenos de desplazamiento y revitalización de las lenguas indomexicanas, véanse los capítulos de Martha Muntzel y Klaus Zimmermann en esta *Historia*.

en cuenta que además de las condiciones de pobreza extrema en que viven, los niños indios tienen como lengua materna una lengua diferente al español, en la que están hechas las pruebas nacionales. Se dice que la evaluación y el progreso tecnológico y computacional van de la mano, no importan las diferencias sociales o económicas de los estudiantes "si bien uno debe de tener en consideración la procedencia del alumno, para entender los resultados del aprendizaje, hay una cierta misión social y cultural: Existen contenidos y destrezas que son ineludibles [...] sería, por tanto una injusticia decirles a esas personas que, como no han sido expuestas a esos conocimientos o destrezas, no tiene que mostrarlas" (González 2007, p. 4). Un punto de vista muy discutible pues, además de que enmascara la realidad, es totalmente inequitativo. ¿Cómo iban a ser de otra manera los resultados de los Excale si los mismos instrumentos estandarizados se aplican a niños urbanos cuya lengua materna es el español y a niños indígenas supuestamente bilingües? ¿Cómo esperar el dominio en las habilidades lingüísticas básicas si la mayoría de estos niños estructuraron, en las etapas más tempranas de adquisición, su pensamiento dentro de un sistema oracional y semánticamente diverso del español?

La perfección, rigor y confiabilidad de las técnicas evaluativas, se tendrían que enfrentar de otra manera a las realidades de la diversidad en la unidad en un país tan complejo como México.

Los libros de texto gratuitos

Los problemas más profundos con los LTG emanan de las características que los hicieron paradigmáticos en su momento. Sobre todo el ser únicos los hace blanco de muchas miradas críticas.

> Se ha convertido en el ordenador de las prácticas educativas de la escuela estableciendo en ellas, *de facto*, una pedagogía libresca, es decir, una pedagogía que se ordena en función de los contenidos de un libro [...] La pretensión de uniformar artificialmente lo que es de suyo diverso revierte siempre en efectos de sentido contrario. (Guevara Niebla 2007, p. 271).

Con todo, cada una de las propuestas de enseñanza de español que ha habido, vista dentro de su entorno histórico, tiene valores tan rescatables como cuestionables. En general, los libros cumplen con sus objetivos y se ciñen a las expectativas del momento en que se producen[96]. No se ha

[96] Los autores más calificados en su momento han estado al frente de los libros de español. Entre otros, Martín Luis Guzmán, José Gorostiza, Mauricio Magadaleno, prestigiados

escatimado gasto ni esfuerzo por estructurarlos, ilustrarlos y hacerlos lo más atractivos dentro de los parámetros en los que se acogen. Pero…en la práctica escolar, resulta que los contenidos son poco significativos para los niños, la carga excesiva de ejercicios no ha conducido ni a la comprensión ni a la producción de textos, la terminología ha obstaculizado ir al sentido profundo de la lengua. Los libros y los niños necesitan del acompañamiento del maestro.

En un siglo entero, no se logró hacer de la enseñanza del español un instrumento liberador y creativo, que permita al niño vivir sus potencialidades con más plenitud en la sociedad que habita. No se superó ni siquiera el analfabetismo cuando ya está presente el nuevo (*cf.* Ferreiro 1996), creado por la revolución tecnológica, que supone nuevos retos en la organización del conocimiento y la vida social y cultural de los niños.

Ante un pasado no superado, un presente más bien ambiguo —hasta mediocre— y un futuro tan inquietante como revolucionador, la única forma en que me atrevo a concluir es subrayando la necesidad de repensar la forma de enseñar la lengua, que trascienda la política y la pobreza, vista la lengua como parte intrínseca del individuo y como la columna que vertebra su pensamiento y su sentimiento. Los caminos que hasta ahora hemos seguido han fracasado. La lengua no se aprende por decreto.

Bibliografía

Aguilar Salas, María de Lourdes 1993. "Hacia un enfoque comunicativo", *Revista Mexicana de Pedagogía*, 16, pp. 18-21.

Aguirre Beltrán, Gonzalo 1983. *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza: la experiencia de México.* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. (Ediciones de la Casa Chata, 20.)

——, y Ricardo Pozas 1981. *La política indigenista en México. Métodos y resultados. Tomo II. Instituciones indígenas en el México actual.* México: Instituto Nacional Indigenista. (sep-ini, 21). [1a. ed. 1954.]

Alatriste, Óscar, Ricardo Ancira, Silvia Fernández *et al.* 1996. *Memorias 1921-1996. Centro de Enseñanza para Extranjeros.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Enseñanza para Extranjeros.

literatos, en los libros del 59. Margit Frenk, Raúl Ávila, Beatriz Garza Cuarón, Gloria Ruiz de Bravo Ahuja, lingüistas de El Colegio de México en los del 72. En el 93, maestras normalistas dedicadas a la enseñanza: Socorro Rojas y Elia Alvarado Navarrete, y especialistas en psicología educativa como Celia Díaz, Miguel Ángel Vargas y Margarita Gómez Palacio. Estos tres últimos también involucrados en la transición hacia los libros del 2000.

ALCALÁ ALBA, ANTONIO 1985. "Lingüística y política nacional", en *Lingüística y enseñanza de la lengua materna.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras e Instituto de Investigaciones Filológicas, Secretaría Ejecutiva del Consejo de Estudios de Posgrado pp. 13-23.

ALCIDES REISSNER, RAÚL 1983. *El indio en los diccionarios. Exégesis léxica de un estereotipo.* México: Instituto Nacional Indigenista. (Antropología social.)

ARNAUT, ALBERTO 1998. "Los maestros de educación primaria en el siglo XX", en *Un siglo de educación en México II.* Coord. Pablo Latapí Sarre México: Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica (Biblioteca Mexicana), pp. 195-229.

ARREDONDO LÓPEZ, MARÍA ADELINA 1999. "El catecismo de Ripalda como texto escolar", *Inventio varia*, 1, pp. 163-179.

—— 2004. "La formación de los ciudadanos de la primera República Federal Mexicana a través de un texto escolar (1824-1834)", en *Lecturas y lectores en la Historia de México.* Coords. Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, El Colegio de Michoacán, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pp. 67-87.

ÁVILA, RAÚL 1985. "La enseñanza del español en los libros de texto gratuitos", en *Lingüística y enseñanza de la lengua materna. Coloquio sobre la enseñanza de la lengua materna.* México: Secretaría de Educación Pública, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría Ejecutiva del Consejo de Estudios de Posgrado, Instituto de Investigaciones Filológicas. pp. 27-36.

BACKHOFF ESCUDERO, EDUARDO, EDGAR ANDRADE MUÑOZ, ANDRÉS SÁNCHEZ MOGUEL, MARGARITA PEÓN ZAPATA, ARTURO BOUZAS RIAÑO 2006. *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México: Sexto de primaria y tercero de secundaria.* Con la colaboración de Anette Santos del Real y Felipe Martínez Rizo. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Dirección de Pruebas y Medición.

BÁEZ PINAL, GLORIA ESTELA 1999. "La ortografía en textos escolares de primaria del Distrito Federal. Descripción de los principales errores", en *El Centro de Lingüística Hispánica y la Lengua Española. Volumen conmemorativo del 30 aniversario de su fundación.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, pp. 507-569.

—— 2006. "La enseñanza del español en la educación básica: ¿en dónde queda la gramática?", en *El español en América. Diatopía, diacronía e historiografía. Homenaje a José G. Moreno de Alba.* Ed. Concepción Company Company. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, pp. 493-597.

Barbosa Heldt, Antonio 1968. *¿Cómo han aprendido y aprenden a leer y escribir los mexicanos?* México: Secretaría de Educación Pública (Folletos Cívico-Escolares, 2).

Barriga Villanueva, Rebeca 1995. "El sistema lancasteriano de enseñanza mutua. La mistificación de un método castellanizador", en *Vitalidad e influencia de las lenguas indígenas en Latinoamérica.* Eds. Ramón Arzápalo y Yolanda Lastra México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 276-283.

—— 1998. "El movimiento pendular: historia de la política del lenguaje en México", *Desde el Sur. Humanismo y Ciencia,* 11, pp. 62-67.

—— 1999. "Cuatro décadas de enseñanza de español en México", en *Español Actual. Revista de español vivo. Número monográfico dedicado al español actual de México,* 71, Coord. Pedro Martín Butragueño, pp. 83-100.

—— 2002. "Construyendo realidades. El desarrollo lingüístico en los años escolares", en *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: "…un solecito calientote".* Rebeca Barriga Villanueva. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios (Estudios de Lingüística, II), pp. 35-69.

—— 2003. "El deseo y la realidad: La enseñanza del español a los indígenas mexicanos", *Cambio lingüístico y normatividad,* Coords. Fulvia Colombo y María Ángeles Soler. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, pp. 109-138.

—— 2004. "La interculturalidad en tres preguntas. Testimonios de maestros indígenas". en Sarah Corona y Rebeca Barriga Villanueva (coords.). *Educación indígena. En torno a la interculturalidad.* Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 18-40.

Bazant, Mílada 1994. "La capacitación del adulto al servicio de la paz y del progreso 1876-1910", en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. Tomo 2. De Juárez al cardenismo. La búsqueda de una educación popular.* México: Seminario de historia de la educación de El Colegio de México, Instituto Nacional de Educación para Adultos, pp. 241-263.

Bernal, Ignacio 1994. "Formación y desarrollo de Mesoamérica", en *Historia general de México,* t. 1, Coord. Daniel Cosío Villegas. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, pp. 125-164.

Bertely Busquets, María 1998. "La educación indígena en México", en *Un siglo de educación en México II.* Coord. Pablo Latapí. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica, pp. 74-110.

Bonfil Batalla, Guillermo 1992. *Identidad y pluralismo cultural en América Latina.* San Juan: Universidad de Puerto Rico.

—— 2001. *México profundo. Una civilización negada.* México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Lecturas Mexicanas).

Carrasco, Pedro 1994. "La sociedad mexicana antes de la Conquista", en *Historia general de México,* México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, t. I, pp. 165-288.

Caso, Alfonso 1948. "Definición del indio y lo indio", *América Indígena*, VIII, pp. 275-280.

—— 1991. "Instituciones indígenas precortesianas", en *La política indigenista México*. T. 1: *Métodos y resultados*. 3a. ed. Eds. Antonio Caso, S. Zavala, J. Miranda y M. González Navarro. México: Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional Indigenista, pp. 15-42 [1a. ed. 1954.]

Castañeda García, Carmen 2004. "Libros para la enseñanza de la lectura en la Nueva España, siglos xviii y xix: cartillas, silabarios, catones y catecismos", en *Lecturas y lectores en la Historia de México*. Coords. Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma. México; Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, El Colegio de Michoacán, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pp. 35-66.

Castellanos, Abraham 1907. "Los métodos de escritura-lectura. Un folleto de Don Gregorio Torres Quintero. Mi aristarco se bate en retirada", *La Patria de México*. XXXI, 9, 21.

Castrejón Díez, Jaime 1998. "El bachillerato", en *Un siglo de educación en México II*. Coord. Pablo Latapí Sarre. México: Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica (Biblioteca Mexicana), pp. 276-297.

Cifuentes, Bárbara 1998. *Letras sobre voces. Multilingüismo a través de la historia*. Con la colaboración de Lucina García. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Instituto Nacional Indigenista.

Cobb Chew, Karla V. 2008. *Tiempo de escribir: Una mirada a los ejercicios de expresión escrita en tres libros de texto gratuitos de español*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Letras Hispánicas, Sistema de Universidad Abierta [Tesis de Licenciatura].

Cosío Villegas, Daniel 1956. "Tercera llamada particular", en *Historia moderna de México*. Luis González y González, Emma Cosío Villegas y Guadalupe Monroy. *La República Restaurada. La vida social*. México: Editorial Hermes, pp. xv-xxxiv.

Choppin, Alain 2004. "Prólogo", en *Lecturas y lectores en la Historia de México*. Coords. Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, El Colegio de Michoacán, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pp. 11-19.

Diario oficial de la Federación 2001. México: Gobierno Federal de la Nación.

Díaz de Cossío, Roger 2006. "Analfabetismo", *El Universal*, en http//:www.el-universal.com.mx/editoriales/3526.htlm. [Consultado el 19 de marzo de 2008, pp. 1-2.]

Disposiciones complementarias de las leyes de indias 1930. Madrid: Ministerio de Trabajo y Previsión, Imprenta Sáenz Hermanos, v. III (Estudios Históricos).

Escobar Ohmstede, Antonio 1988. "La educación para indígenas en la Colonia", en *La antropología en México. Panorama histórico. 3. Las cuestiones medulares (Antropología física, lingüística, arqueología y etnohistoria).* Coord. Carlos García Mora. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia. (Biblioteca del inah), pp. 645-663.

Ferreiro Emilia 1996. "La revolución informática y los procesos de lectura y escritura", *Avance y perspectiva,* 15, pp. 260-267.

——, y Margarita Gómez Palacio (comp.) 1998. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura,* 15a ed., México: Siglo XXI editores. [1a. ed. 1982.]

——, y Ana Teberosky 1999. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* 19ª ed. México: Siglo XXI editores [1a. ed. 1979.]

——, Clotilde Pontecorvo, Nadja Reibeiro Moreira e Isabel García Hidalgo 1996. *Caperucita roja aprende a escribir. Estudios lingüísticos comparativos en tres lenguas.* México: Gedisa (Lea).

Ferrer Muñoz, Manuel y María Bono López 1998. *Pueblos indígenas y Estado nacional en México en el siglo xix.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Florescano, Enrique 2002. *Etnia, Estado, Nación. Ensayos sobre las identidades colectivas de México.* México: Taurus.

Galván, Luz Elena 2000. "Aprendizaje de nuevos saberes a través de la prensa infantil del siglo xix", *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 5, 10, pp. 273-302.

Gamio, Manuel 1960. *Forjando Patria.* 2a. ed. Pról. Justino Fernández. México: Porrúa. [1a. ed. 1916.].

García Herrera, Adriana Piedad 1996. *Los usos del libro de texto en la práctica docente cotidiana de tercero y cuarto de primaria: un estudio cualitativo.* México: Instituto Politécnico Nacional, Centro de Investigación y Estudios Avanzados. [Tesis de Maestría].

García Martínez, Bernardo 1994. "Consideraciones corográficas", en *Historia General de México.* 4a. ed. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, v. 1, pp. 5-82.

García Ruiz, Ramón 1962. "El programa escolar y los libros de texto", *Cuaderno de informaciones técnico-pedagógicas para los maestros de educación primaria,* 1, 3, pp. 7-25.

Garza Vizcaya, Eduardo 2004. "La evaluación Educativa", *Revista mexicana de Investigación Educativa,* 9, pp. 807-816.

Giraudo, Laura 2004. "Lectores campesinos, maestros indígenas y bibliotecas rurales. Puebla y Veracruz (1920-1930)", en *Lecturas y lectores en la Historia de México.* Coords. Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma México: Centro de Investigaciones y Estudios Superio-

res en Antropología Social, El Colegio de Michoacán, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pp. 303-326.

Gómez Palacio, Margarita, Elena Rangel Hinojosa y Sylvia Romero Contreras 1988. *Batería de evaluación de la lengua española para niños de 3 a 11 años.* México: Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Especial.

——, María Beatriz Villareal, María de Lourdes Araiza, Laura V. González y María Georgina Adame 1997. *La lectura en la escuela.* México: Secretaría de Educación Pública [1a. ed. 1995.]

Gonzalbo Aizpuru, Pilar 1994. "Hacia el cristianismo y la sumisión. Siglos xvi-xvii", en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. Del México prehispánico a la reforma liberal. Tomo 1. Del México prehispánico a la Reforma Liberal.* México: Seminario de Historia de la Educación de El Colegio de México, Instituto Nacional para la Educación de Adultos, pp. 13-68.

—— 1999. "La lectura de evangelización en la Nueva España", en *Historia de la lectura en México.* México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, Seminario de Historia de la Educación en México, pp. 9-48.

González, Eugenio 2007. "La evaluación, un camino hacia la mejora educativa", *El papel de la evaluación. Boletín Ceneval, Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.*, Nueva época, julio-agosto, 12, pp. 2-5.

González Navarro, Moisés 1991. "Instituciones indígenas en el México independiente", en *La política indigenista en México. Métodos y resultados. Tomo 1. Instituciones indígenas precortesianas. Instituciones indígenas en la Colonia. Instituciones indígenas en el México independiente.* 3a. ed. Alfonso Caso, Silvio Zavala, José Miranda y Moisés González Navarro. México: Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Nacional Indigenista, pp. 207- 313. [1a. ed. 1954.]

González Pedrero, Enrique 1982 "Presentación", en *Los libros de texto gratuitos.* Coord. Enrique González Pedrero. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, pp. 3-6.

Greaves, Cecilia 1999. "La Secretaría de Educación Pública y la lectura 1960-1985", en *Historia de la lectura en México.* México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, Seminario de Historia de la Educación en México, pp. 338-372.

Gringoire, Pedro 1982. "Defensa de la lengua", en *La política lingüística de México. Tomo VII. El español actual. Contribuciones a su estudio. Necesidad de una defensa.* México: Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional para la Defensa del Idioma Español. (Nuestro idioma), pp. 11-20.

Guevara Niebla, Gilberto 2006. "La educación en México es centralista, vertical y opaca", *La Crónica,* 25 de enero.

—— 2007. *Lecturas para maestros.* México: Cal y Arena. [1a. ed. 2002.]

HAMEL, RAINER ENRIQUE 1983. "El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español en escuelas indígenas bilingües en el Valle del Mezquital", *Estudios de Lingüística Aplicada*, Número Especial, pp. 38-104.

——, MARÍA BRUMM, ANTONIO CARRILLO AVELAR, ELISA LONCON, RAFAEL NIETO ANDRADE y ELÍAS SILVA CASTELLÓN 2004. "¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20, pp. 83-107.

HEATH, SHIRLEY BRICE 1986. *La política del lenguaje en México: De la Colonia a la nación*. México: Instituto Nacional Indigenista (Antropología social, 11).

Historia de la alfabetización y la educación de adultos en México 1994. México: Instituto Nacional de la Educación de los Adultos, Seminario de Investigación de la Educación, El Colegio de México. 3 tomos.

HUERTA MENDOZA, GERARDO 1982. "Los libros de lengua nacional y los programas de 1957 y 1960", en *Los libros de texto gratuitos*. México: Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, pp. 99-114.

IBARROLA, MARÍA DE 1998. "La formación de profesores de educación básica en el siglo XX", en. *Un siglo de educación en México II*. Coord. Pablo Latapí Sarre. México: Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica, (Biblioteca Mexicana), pp. 230-275.

INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS (INALI) 2006, *Programa Institucional de Lenguas Indígenas 2006-2015*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

JASO GARCÍA, SOFÍA 1982. "Los libros de español y los programas de 1972 y 1978", en *Los libros de texto gratuitos*. Coord. Enique González Pedrero. México: Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, pp. 261-290.

JORDÁ HERNÁNDEZ, JANI 2002. *Ser maestro bilingüe en Suljaa´: Lengua e identidad*. México: Universidad Pedagógica Nacional [Tesis de Maestría].

JUSSIEU DE, LAURENT-PIERRE s. f. *Simón de Nantua ó el Mercader forastero*. Trad. Torcuato Torio de la Riva. Veracruz y Puebla: Librerías la Ilustración.

KALMAN, JUDITH 2006. "Los recursos para leer y escribir en una comunidad pobre", en *Lectura y diversidad cultural*. Coord. Esmeralda Matute México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias, pp. 69-98.

KONETZKE, RICHARD 1953. *Colección de documentos para la historia de la formación social de hispanoamérica 1493-1810. V. I (1493-1592)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Kraemer Bayer, Gabriela 2003. *Anatomía indígena: región mixe, relaciones de poder y cultura política.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico, Plaza y Valdés.

Lara, Luis Fernando 1996. "Introducción", en *Diccionario del español usual en México.* Dir. Luis Fernando Lara. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, pp. 11-21.

Latapí Sarre, Pablo 1998. "Un siglo de educación nacional: una sistematización", en *Un siglo de educación en México I.* Coord. Pablo Latapí Sarre. México: Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica, (Biblioteca Mexicana), pp. 21-42.

Lope Blanch, Juan M. 1985. "Lengua y gramática" en *Lingüística y enseñanza de la lengua materna.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras e Instituto de Investigaciones Filológicas, *Secretaría Ejecutiva del Consejo de Estudios de Posgrado*, pp. 47-54.

Lorenzo, José Luis 1994. "Los orígenes mexicanos", en *Historia General de México*, 4a ed. Coord. Daniel Cosío Villegas. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, v. 1, pp. 83-123. [1a. ed. 1976.]

Loyo B., Engracia 1994. "Educación de la comunidad, tarea prioritaria 1920-1934", en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. De Juárez al cardenismo. La búsqueda de una educación popular. Tomo 2. Seminario de historia de la Educación de El Colegio de México.* México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, pp. 341-411.

—— 1999. "La lectura en México, 1920-1940", en *Historia de la lectura en México.* México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, Seminario de Historia de la Educación en México, pp. 243-294.

—— 2004, "La formación de un público lector: El libro y el pueblo (1922-1935)", en *Lecturas y lectores en la Historia de México.* Coords. Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, El Colegio de Michoacán, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pp. 359-371.

—— 2006. "En el aula y la parcela: vida escolar en el medio rural (1921-1940)", en *Historia de la vida cotidiana en México.* Tomo V, vol. 1: Siglo xx. Campo y sociedad. Coord. Aurelio de los Reyes, Dir. Pilar Gonzalbo. México: El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica, pp. 273-312.

Lyons, Martyn 2006. "Los nuevos lectores del siglo xix: mujeres, niños y obreros", en *Historia de la lectura en el mundo occidental.* Dirs. Guglielmo Cavallo y Roger Chartier. México: Taurus, pp. 471-517. [1a. ed. 1997.]

Magalhães Mollica, María Cecilia de y Leandro da Silva Gomes Cristóvão 2002. "Principios del habla en el aprendizaje de la lengua escrita", *Language Design*, 4, pp.1-7.

MAJCHRZAK, IRENA 2003. *Ejercicios de lectoescritura. Alfabetización a partir del nombre propio.* 5a. ed. México: Instituto de Cultura de Tabasco (*Maestros y enseñanza*, 14).

—— 2004. *Nombrado al mundo. El encuentro con la lengua escrita a partir del nombre propio.* México: Paidós.

MARTÍNEZ MOCTEZUMA, LETICIA 2001. *Los libros de texto en el tiempo.* Morelos: Universidad Autónoma de Morelos, Instituto de Ciencias de la Educación.

—— 2004. "Retrato de una élite: autores de libros escolares en México (1890-1920)", en *Lecturas y lectores en la historia de México.* Coords. Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván y Lucía Martínez. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, El Colegio de Michoacán, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 115-142.

MARTÍNEZ RIZO, FELIPE 2006. "Presentación", en *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México: Sexto de primaria y tercero de secundaria.* Eduardo Backhoff Escudero, Edgar Andrade Muñoz, Andrés Sánchez Moguer, Margarita Peón Zapata, Arturo Bouzas Riaño. Con la colaboración de Anette Santos del Real y Felipe Martínez Rizo. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Dirección de Pruebas y Medición, pp. 7-8.

MARTÍNEZ SILVA, MARIO 1982. "Las polémicas sobre los libros de texto gratuitos", en *Los libros de texto gratuitos,* Coords. Enrique González Pedrero. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, pp. 25-29.

MARTUCCELLI, DANILO y MARSITELLA SVAMPA 1997. "Escuela y sentimiento nacional de la lengua a la música", *Cuadernos Americanos,* 62, 2, pp. 146-179.

MEDINA, ANDRÉS 1992. "La identidad étnica: turbulencias de una definición", en *I Seminario sobre identidad.* Comp. Leticia Méndez y Mercado. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 13-27.

MENÍNDEZ MARTÍNEZ, ROSALÍA 2004. "Los libros de texto de historia utilizados en las escuelas primarias de la ciudad de México (1877-1911)", en *Lecturas y lectores en la historia de México.* Coords. Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván y Lucía Martínez. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, El Colegio de Michoacán, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 89-103.

MEZA ESTRADA, ANTONIO 1998. "Los libros de texto", en *Un siglo de educación en México II.* Coord. Pablo Latapí Sarre. México: Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica, (Biblioteca Mexicana), pp. 46-58.

MIER, RAYMUNDO 1985. "Las marcas irreductibles de la lengua materna en el sujeto", en *Lingüística y enseñanza de la lengua materna.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras e Instituto de Investigaciones Filológicas, *Secretaría Ejecutiva del Consejo de Estudios de Posgrado,* pp. 55-69.

Moguel, Idolina 1982. "La enseñanza de nuestra lengua en el sistema educativo nacional", en *La política lingüística de México. Tomo VII. El español actual. Contribuciones a su estudio. Necesidad de una defensa.* México: Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional para la Defensa del Idioma Español, (Nuestro Idioma), pp. 21-34.

Molina Enríquez, Andrés 1978. *Los grandes problemas nacionales.* México: Era. [1a. ed. 1909.]

Moliner, María 2000. *Diccionario de uso del español.* Edición abreviada. Madrid: Gredos.

Monroy Huitrón, Guadalupe 1956. "Instrucción pública", en *Historia moderna de México. La República Restaurada. La vida social.* Luis González y González, Emma Cosío Villegas y Guadalupe Monroy. México: Editorial Hermes, pp. 633-743.

Monsiváis, Carlos 1999. "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo xx", en *Historia general de México,* t. 2. Coord. Daniel Cosío Villegas, México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, pp. 1375- 1548.

Montes de Oca, Elvia 2004. "Las mujeres lectoras en la década de 1920", en *Lecturas y lectores en la historia de México.* Coords.Carmen Castañeda García, Luz Elena Galván y Lucía Martínez. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, El Colegio de Michoacán, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 285-302.

Morales Garza, Sofía Leticia 1998. "La educación indígena, especial e inicial: de 'modelos complementarios' a estrategias claves para reivindicar la igualdad en la diferencia", en *Un siglo de educación en México I.* Coord. Pablo Latapí Sarre. México: Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica (Biblioteca Mexicana), pp. 141-172.

Moreno de Alba, José 1985. "Lingüística y enseñanza de la lengua materna", en *Lingüística y enseñanza de la lengua materna.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras e Instituto de Investigaciones Filológicas, Secretaría Ejecutiva del Consejo de Estudios de Posgrado, pp. 71-82.

—— 1999. *El lenguaje de México.* México: Siglo XXI editores.

Murillo, Graciela 1985. "La enseñanza del español en la educación elemental", en *Lingüística y enseñanza de la lengua materna.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras e Instituto de Investigaciones Filológicas, *Secretaría Ejecutiva del Consejo de Estudios de Posgrado,* pp. 93-105.

Noriega, Margarita 1998. "El financiamiento de la educación: su historia y su estudio", en *Un siglo de educación en México I.* Coord. Pablo Latapí. México:

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica, pp. 358-411.

“Normas y guiones técnico-pedagógicos a que se sujetó la elaboración de los libros y cuadernos de trabajo para los años primero a sexto de la educación primaria (1959-1971)” 1982, en *Los libros de texto gratuitos.* Coord. Enrique González Pedrero. México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, pp. 139-222.

Noyola Rocha, Jaime 1987. “La visión integral de la sociedad nacional (1920-1934)”, en *La antropología en México. Panorama histórico. 2. Los hechos y los dichos (1880-1986).* Coord. Carlos García Mora. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia (Biblioteca del inah), pp. 220- 335.

Ornelas, Carlos 1998. “La cobertura de la educación básica”, en *Un siglo de educación en México II.* Coord. Pablo Latapí Sarre. México: Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica (Biblioteca Mexicana), pp. 111-140.

Orozco Sánchez, Elena 1982. “El método de las estructuras gramaticales en la enseñanza del español”, en *Los libros de texto gratuitos.* Coord. Enrique González Pedrero. México: Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, pp. 245-259.

Palemón Arcos, Francisco 2005. *Entre el mantenimiento y el desplazamiento del náhuatl: Actitudes ambivalentes de una generación de estudiantes de Acatlán, Municipio de Chilapa, Guerrero.* México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas [Tesis de Maestría].

Pani, Alberto J. 1912. *La instrucción rudimentaria en la República.* México: Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Paz, Octavio 1991 “México: voluntad de forma”, en *México: desafíos y oportunidades.* México: Fernández Cueto Editores, pp. 9-19.

Peña, Guillermo de la 1998. “Educación y cultura en el México del siglo xx”, *Un siglo de educación en México I.* en Coord. Pablo Latapí Sarre, México: Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica (Biblioteca Mexicana), pp. 43-83.

Periódico oficial del gobierno del estado libre y soberano de Tamaulipas 1906. T. XXXI, 109, pp. 1-2.

Pickett, Velma B. 1990. “Comparación de dos ‘dialéctos’ zapotecos”, en *Homenaje a Jorge A. Suárez. Lingüística indoamericana e hispánica.* Eds. Beatriz Garza Cuarón y Paulette Levy. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos.

Poot, Sara 1982. “La enseñanza del español como lengua materna”, en *La política lingüística de México. Tomo X. Tercera parte.* México: Secretaría de Educación

Pública, Comisión Nacional para la Defensa del Idioma Español (Nuestro idioma), pp. 11-25.

Quinteros, Graciela (ed.) 1999. *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres.* México: Fondo de Cultura Económica (Espacios para la lectura).

Ramírez, Rafael (comp.) 1928. *Cómo dar a todo México un idioma. Resultado de una encuesta.* México: Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, Talleres Gráficos de la Nación (Biblioteca del maestro rural mexicano, 4).

Rockwell, Elsie *et al.* 1990. "Los problemas fundamentales de la educación básica", en *Educación básica: La reforma como un proceso integral.* México: Instituto Politécnico Nacional, Centro de Investigación y Estudios Avanzados, pp. 11-22.

Rodríguez Uribe, Hugo 2004. *Epistemología y calidad educativa. Principio filosófico, conceptos y lógica valorativa.* México: Dríada.

Ruiz de Bravo Ahuja, Gloria

——, Rebeca B. de Peón, Gonzalo Celorio, Beatriz Garza Cuarón *et al.* 1972a. *Método audiovisual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas. Unidades I y II. Método de español. Libro del maestro.* México: Secretaría de Educación Pública, Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca.

——, Rebeca B. de Peón, Gonzalo Celorio, Beatriz Garza Cuarón *et al.* 1972b. *Método audiovisual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas. Unidades V y VI. Método de español. Libro del maestro.* México: Secretaría de Educación Pública, Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca.

——, 1977. *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos.* México: El Colegio de México.

——, Rebeca B. de Peón, Gonzalo Celorio, Beatriz Garza Cuarón *et al.* 1982. *Manual para la enseñanza oral del español a hablantes de lenguas indígenas. Educación bilingüe bicultural. Libro de primer grado. Maestro.* México: Secretaría de Educación Pública, Centro de Investigación para la Integración Social. Dirección General de Educación Indígena.

Sánchez Sánchez, Sara e Irma Ramírez Ruedas 2000. *Rescate y divulgación de estrategias y materiales didácticos para la enseñanza del español en educación básica.* México: Universidad Pedagógica Nacional (Educación, 26).

—— 2001. *El docente y la enseñanza del español. Programa de actualización y superación profesional sobre enseñanza y aprendizaje del español para maestros de educación básica en servicio del Distrito Federal.* México: Universidad Pedagógica Nacional (Educación, 21).

Schmelkes, Sylvia 1998. "La educación básica", en *Un siglo de educación en México II.* Coord. Pablo Latapí Sarre. México: Fondo de Estudios e Investigaciones

Ricardo J. Zevada, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica (Biblioteca Mexicana), pp. 173-194.
Secretaría de Educación Pública (sep) 1964a. *Mi libro de quinto año. Lengua nacional.* México: sep.
—— 1964b. *Mi cuaderno de trabajo de quinto año. Lengua nacional.* México: sep.
—— 1972a. *Español. Quinto grado. Auxiliar didáctico.* México: sep.
—— 1972b. *Español. Quinto grado. Lecturas.* México: sep.
—— 1972c. *Español. Quinto grado.* México: sep.
—— 1972d. *Español. Primer grado. Auxiliar didáctico.* México: sep.
—— 1993a. *Educación básica. Primaria. Plan y programa de estudio.* México: sep.
—— 1993b. *Español. Quinto grado. Lecturas.* México: sep, Comisión Nacional de Libros de Texto gratuitos.
—— 1993c. *Español. Quinto grado.* México: sep, Comisión Nacional de Libros de Texto gratuitos.
—— 2000. *Programas de estudio de español. Educación primaria.* México: sep, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
—— 2006a. *Libros del rincón. Bibliotecas escolares y de aula 2006-2007. Catálogo de selección.* México: Programa Nacional de Lectura, sep, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
—— 2006b. *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación curricular. Español.* México: sep, Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo Curricular.
—— 2008. *Agenda Conaliteg 2008.* México: sep, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
Sierra, Augusto Santiago 1973. *Las misiones culturales.* México: Secretaría de Educación Pública (SepSetentas).
Sierra, Justo 1919. *Discursos.* México: Herrero Hermanos.
Silva Meléndez, Leticia 1995. “Los materiales educativos en la educación primaria. La asignatura de español”, en *Actas del I Encuentro sobre Problemas de la Enseñanza del Español en México (Zacatecas, 18-20 de mayo de 1994).* Eds. Marina Arjona Iglesias, Juan López Chávez y Maribel Madero Kondrat. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 176-184.
Sistema de enseñanza mutua, para las escuelas de primeras letras de los estados de la República Megicana, por la compañía lancasteriana 1833. México: Agustín Guiol.
Solana, Fernando 1982. “Presentación”, *La política lingüística de México. Tomo VIII. Primera parte.* México: Secretaría de Educación Pública, Comisión Nacional para la Defensa del Idioma Español (Nuestro Idioma), pp. 11-13.
Suárez, Jorge Alberto 1972. “Introducción”, en Gloria Ruiz de Bravo Ahuja, Rebeca B. de Peón, Gonzalo Celorio, Beatriz Garza Cuarón *et al. Método audiovisual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas. Unidades I y II. Método de español. Libro del Maestro.* México: Secretaría de Educación

Pública, Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca, pp. XIII-XXXIII.

—— 1990. "La clasificación de las lenguas zapotecas", en *Homenaje a Jorge A. Suárez. Lingüística indoamericana e hispánica.* Eds. Beatriz Garza Cuarón, y Paulette Levy México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos, pp. 41-68.

Sule, Tatiana 1995. "¡Puf, la clase de spañol!" en *Actas del I Encuentro sobre Problemas de la Enseñanza del español.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 137-150.

Tanck de Estrada, Dorothy 1973. "Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México, 1822-1842", *Historia Mexicana*, 22, pp. 494-513.

—— 1999. *Pueblos indios y educación en el México colonial.* México: El Colegio de México.

Torres Bodet, Jaime 1981. "La tierra prometida", en *Memorias. El desierto internacional. La tierra prometida. Equinoccio.* 2a. ed., México: Porrúa, pp. 253-501. [1a. ed. 1972].

Torres Quintero, Gregorio 1913. *La instrucción rudimentaria en la República. Estudio presentado en el Primer Congreso Científico Mexicano.* México: Imp. del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología.

Torres Septién, Valentina 1994. "En busca de la modernidad 1940-1960", en *Historia de la alfabetización y la educación de adultos en México. Tomo 3. El México de los grandes cambios. La época contemporánea.* México: Instituto Nacional de la Educación de los Adultos, Seminario de Investigación de la Educación, El Colegio de México, pp. 469-545.

Ugarte, Salvador 1954. *Catálogo de obras escritas en lenguas indígenas de México o que traten de ellas.* 2a. ed. México: De la biblioteca particular de Salvador Ugarte. [1a. ed. 1949.]

Ulloa, Manuel I. y Pablo Latapí Sarre 1998. "La educaión de los adultos", en *Un siglo de educación en México II.* Coord. Pablo Latapí Sarre. México: Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica (Biblioteca Mexicana), pp. 59-73.

Vargas, Miguel Ángel 2001. "Actividades de producción oral y escrita en libros de texto de español. Aproximaciones a un análisis de dos libros destinados a primer grado de primaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, pp. 249-261.

Vasconcelos, José 1935. *De Robinson a Odiseo.* Madrid: M. Aguilar.

Vaughan, Mary Kay 2000. "Algunas reflexiones sobre la educación pública como proyecto cultural de la Revolución Mexicana", en *El siglo de la Revolución Mexicana. T. II.* C oords. Jaime Bailón Corres, Carlos Martínez Assad, Pablo

Serrano Álvarez. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, pp. 169-178.

Vázquez, Josefina 1970. *Nacionalismo y educación.* México: El Colegio de México.

—— 1996. "La modernización educativa 1988-1994", *Historia mexicana*, XLVI, 4, pp. 927-952.

Velasco Ceballos, Rómulo (comp.) 1945. *La alfabetización en la Nueva España. Leyes, cédulas reales, ordenanzas, bandos, pastoral y otros documentos.* Pról. Miguel Huerta Maldonado. México: Ediciones de la Secretaría de Educación Pública.

Velázquez Andrade, Manuel 1919. *La educación rural. Nuevos puntos de vista en su doctrina, organización y plan de estudios.* México: Imp. Franco Mexicana (Problemas educacionales).

Veyro, Francisco 1913. *La educación del indio.* Tampico, Tamaulipas. [s.e.].

Zamora Martínez, Erika 2004. *La enseñanza del español en los libros de texto gratuitos. Análisis del eje reflexión sobre la lengua.* México: Universidad Autónoma de México: Colegio de Lengua y Letras Hispánicas [Tesis de Licenciatura].

20. EL PAPEL DE LOS MODELOS CULTURALES: EL TRÁNSITO DEL GALICISMO AL ANGLICISMO EN EL ESPAÑOL MEXICANO

José G. Moreno de Alba
Universidad Nacional Autónoma de México

Influencia léxica de la lengua francesa y provenzal en la española

Hoy se habla y se escribe mucho sobre la influencia del inglés en el español. Conviene sin embargo tener en cuenta que en el *Diccionario de la Lengua Española*, de la Real Academia, DRAE, publicado en 2001, hay 2261 artículos en los que se menciona, normalmente como etimología, el francés o el provenzal[1], y sólo 819 en los que de alguna forma se explica, por el inglés[2], el origen de una voz española. No pocas veces resulta difícil establecer si determinada voz procede del francés, del provenzal o, incluso, del catalán. El ingreso de galicismos en la lengua española es un proceso ininterrumpido, aunque con evidentes periodos de apogeo, que comienza en la Edad Media (siglos XI y XII) y continúa hasta nuestros días. Ello se debe a que las relaciones entre Francia y España han sido, a lo largo de los siglos, "íntimas y numerosas". Pueden serlo: políticas (casamientos reales), religiosas (Santiago de Compostela), comerciales (objetos, telas), literarias (poesía cortesana) (Pottier 1967, pp. 129-130).

[1] La abreviatura *fr.* (francés) aparece en la etimología de 1844 artículos; *fr. ant.* (francés antiguo), en 226; *fr. dial.* (francés dialectal), en 10; *fr. medio*, en 4. Por su parte, *prov.* (provenzal) está en 164 etimologías; *prov. ant.* (provenzal antiguo), en 13.

[2] *Ing.* (abreviatura de inglés) está en 784 etimologías; *ing. ant.* (inglés antiguo), en 25; *ing. am.* (inglés americano), 7; *ing.* de la India, 1; *ing. dial.*, 1; *ing.* medio, 1.

Lapesa (1984, p. 168) opina que fue el rey vascón Sancho el Mayor (1000-1035) quien transformó las relaciones exteriores hispánicas, sobre todo por lo que corresponde a Francia. Comienza hacia esta época la importancia de la ruta de Santiago, que, precisamente por la abundancia de franceses, recibe el nombre de "camino francés". A lo largo de esta ruta se fueron estableciendo colonos que, al paso del tiempo, formaron verdaderos barrios de "francos" en muchas ciudades españolas. Esta inmigración creció durante el reinado de Alfonso VI, a grado tal que en ciudades como Toledo, Sahagún, Oviedo o Avilés, los francos llegaron a tener merinos especiales. Uno de los periodos de mayor apogeo en las relaciones hispánicas con Francia es, sin duda, el comprendido entre los siglos XI y XIII. A ello contribuyeron, entre otros factores, los enlaces matrimoniales entre reyes españoles y princesas de Francia y Occitania. Los poetas franceses y provenzales de esta época, que solían acompañar a los nobles extranjeros en sus peregrinaciones religiosas a Santiago o en sus viajes políticos o comerciales, estimularon el desarrollo de la literatura en España.

Entre los galicismos introducidos en el español a lo largo de los siglos XI y XIV, destacan los siguientes (*cf. ibid.* y, sobre todo, Pottier 1967):

a) Vida militar: *arnés, broquel, dardo, flecha, brocha, malla, estandarte, corcel, vianda, trotar, jaca, galope, aliar, emplear, blandir, baldón, batel, bajel, mástil…*[3]

b) Vida cortesana: *baya, ligero, ruiseñor, cibelina, doncel, doncella, garzón, linaje, preste, peaje, hostal, salvaje, tacha, deán, duque, canciller* (o *chanciller*), *chantre, bachiller, paje, dama, danzar, polaina, desmayar, joya, jamón, lonja, brebaje, chimenea, jaula, mecha, jamba, ligero…*[4]

Del francés parecen haber ingresado en el siglo XV, entre otras, las siguientes voces:

a) Vida militar: *brida, pabellón, baluarte, botín, heraldo, borde, quilla, cable, amarrar…*[5]

[3] De escaso o nulo empleo en el español actual: *bloca* (se empleó por lo menos hasta el siglo XIII), *asemblar, derranchar* (dejaron de emplearse en el XV)… Casi inusual, en cualquier época, es *monchura* (señalada como galicismo por Pottier).

[4] Poco o nada usuales hoy, pero empleados por lo menos hasta el siglo XIII: *frere, sergenta*; hasta el XIV: *blanchete, conget*; hasta el XV, *fontaina*; hasta el XVIII se usó *carola*; en el XIX todavía se empleaban *jaqueta* y *chanzoneta*. De muy escaso empleo, aun en la Edad Media: *mostreviller* y *chalón*.

[5] De poco uso en el español actual: *gocete* (se empleaba todavía en el XIX).

b) Vida cortesana: *galán, damisela, merchante* (o *marchante*), *reproche, jardín, abra, gala, brazalete, corchete ('gancho'), jirón, franja, maleta, pinzas, chirimía, gaje, forjar, trinchar…*[6]

La influencia del provenzal u occitano en el español parece reducirse, desde un punto de vista cronológico, a la Edad Media[7] y, por lo que respecta a los campos semánticos, al vocabulario cortesano y literario, de tipo abstracto mejor que concreto[8]: "La impronta occitana sobre el español tiene sus límites cronológicos (Edad Media) y se deja sentir casi sólo en determinadas esferas del léxico (aspectos religiosos, cortés y literario)" (Colón 1967, p. 158).

Occitanismos del siglo XII (según *ibid.*): *batalla, capellán, cuita, esquila, homenaje, monje, solaz, ufano…*[9]

Puede fecharse en el siglo XIII la entrada al español de los siguientes vocablos occitanos: *bailar, bello, capitel, cartabón, desdén, enojar, esgrimir* ('manejar la espada'), *estuche, granate, hereje, hostal, jengibre, jornada, lisonja, manjar, palenque, papagayo, rima, ruiseñor, son, vihuela…*[10]

Ejemplos de occitanismos que ingresaron en el español hacia el siglo XIV: *antorcha, arenque, avestruz, brete, burdel, cordel, empachar* ('impedir'), *facistol* ('atril grande'), *faisán, flauta, fraile, garlopa, gris…*[11]

Entraron en el siglo XV: *balada, barrica, birrete, capacete, correo* ('mensajero'), *desastre, despachar* ('dirimir'), *embajada, jerigonza, patio, perfil, refrán…*[12]

La casi totalidad de occitanismos ingresó en la lengua española, como se dijo, durante la Edad Media. De algunos pocos sólo hay registros en

[6] Otras, de escaso empleo: *paletoque* (hasta el XIX), *lama* (metálica)…

[7] "La aportación occitana se limita […] al léxico y aun dentro de este campo los préstamos del occitano quedan reducidos cronológicamente a la Edad Media" (Colón 1967, p. 157).

[8] "Como el influjo occitánico era ante todo de tipo literario y cortés (apenas hay préstamos occitanos en el vocabulario concreto español), una vez comenzada la decadencia en el Midi, cesó la irradiación cultural de antes" (*id.*).

[9] Casi no se oyen hoy: *capiscol* ('chantre') y *prez*. Del siglo XI es *gayo* ('alegre').

[10] Otros, de poco o nulo empleo actual: *baile* ('juez'), *bozón* ('ariete'), *caltener* ('aguantarse'), *canonje* ('canónigo'), *garnacha* ('vestidura talar'), *laido* ('torpe'), *maestre* (título), *motón* ('carnero'), *pelitre* (planta), *trobar* ('hacer versos')…

[11] Occitanismos (de esta época) de poco empleo actual: *bren* ('salvado'), *parlar* ('charlar'), *trufa* ('burla')…

[12] Y, más raros en el español de hoy: *ardite* ('moneda'), *baldosa* ('instrumento de cuerdas'), *bruno* ('moreno'), *cairel* ('ribete'), *grataboja* ('cepillo'), *randa* ('orla'), *roquete* ('sobrepelliz'), *tarasca* ('monstruo')…

siglos posteriores. Del XVI son *atropellar, bacalao* y *cancel*[13]; del XVII, *farándula, gabacho* (‘francés’) y *tartana* (‘embarcación’). Muy tardíamente, en el XIX, ingresaron al español *felibre*[14], *potingue* (‘pócima’) y *rescacio* (pez).

Durante el siglo XVI y, sobre todo, el XVII, la corte francesa pasó a ser un modelo del trato social distinguido[15]. A ello obedece la entrada, en el español, de muchos términos referentes, por ejemplo, a modas y prendas de vestir. Persiste también el galicismo militar:

a) Vida militar: *trinchera, batallón, batería, bayoneta, coronel, piquete, jefe, carabina, aproches, convoy, carlinga, bagaje, foque, bita, rebenque, forraje, coselete, barricada, calibre, brecha, asamblea, marchar, rancho, chalupa, babor, estribor, izar, pilotaje,* [echar a] *pique…*[16]
b) Vida cortesana: *ujier, hugonote, conserje, contralor, galopín, chalán, banquete, parque, chapitel, calesa, moda, etiqueta, billete, peluca, pantufla, manteo, broche, airón, galón, ocre, carmín…*[17]
c) Vida pública: *baúl, hucha*[18], *bufete, taburete, menaje, marmita, carpeta, servilleta, paquete, jabalina, clarete, crema, fresa, blasón, panel, panela, claraboya, dintel, bisel, placa, ensamblar, rentoy…*[19]

En el siglo XVI parecen haber entrado en el vocabulario español, entre otros, los occitanismos siguientes: *atropellar, bacalao, cancel…*[20] Es probable que en el XVII se haya incorporado al léxico español *gabacho* (‘francés’).

El siglo XVIII es otro importante momento para la adopción de galicismos: “Cuando toda Europa tenía a gala seguir las modas de la corte de Versalles, era imposible frenar el auge del galicismo, considerado como rasgo de buen tono” (Lapesa 1984, p. 454). Llegan los Borbones y, con ellos, la historia de los afrancesados y galiparlistas, contra los que luchan destacados escritores (Cadalso, el padre Isla, Mesonero Romanos, Iriarte, Fernán Caballero…), aunque ellos mismos incurren en el empleo de

[13] También, menos usados en el español contemporáneo: *baderna* (‘cuerda’), *fonil* (‘embudo’), *pairar* (‘estar quieta la nave’), *tacha* (‘clavito’)…

[14] Movimiento literario, promovido por F. Mistral.

[15] “En los siglos XVI y XVII la Corte de los Austrias introduce unas palabras de tradición borgoñesa, y las guerras de la Europa occidental y central dejan muchas huellas en el vocabulario español” (Pottier 1967, p. 130).

[16] De menor uso hoy: *interpresa, filibote, obenque, cloque, galerna…*

[17] De casi nulo empleo: *semejala, petís, rendibú, chapeo, ponleví…*

[18] Usual en España por ‘alcancía’.

[19] De menor empleo: *chantillón, pepitoria* (cierto guiso), *chazar, durindaina, entrevar, acoquinar, ¡alón!* (*¡allons!*).

[20] De menor frecuencia actual son: *corretaje* (‘medición’), *fonil* (‘embudo’), *pairar* (‘estar quieta la nave’), *tacha* (‘clavito’)…

galicismos[21]. Los siguientes son ejemplos de vocablos galicados que, en opinión de Lapesa (*ibid.*) y Pottier (1967), ingresaron en el caudal léxico de la lengua española después de 1700:

a) Vida militar: *brigadier, retreta, batirse, pillaje, zigzag, jefe, edecán, cadete, bayoneta, fusil, obús, montura, brigada, desertar, comandar, cucarda, corbeta, goleta, equipar…*[22]

b) Vida civil: *petimetre, blondo, gran mundo, hombre de mundo, hotel, chalet, berlina, buró, secreter, sofá, neceser, ambigú, coqueta, mariñaque, polisón, chaqueta, pantalón, satén, tisú, corsé, cupé, canapé, edredón,* [estar en] *boga, pantalón, bisutería, bucle, muselina, tul, croqueta, merengue, cacerola, botella, compota, galleta, frambuesa, grosella, guillotina, musulmán, francmasón, galimatías, silueta, abonar* ('suscribir'), *merodear, garante, avalancha, revancha, control, hacerse ilusiones, hacer el amor* ('*galantear*')[23], *hacer las delicias …*[24]

c) Tecnicismos, flora, fauna: *engranaje, útiles* ('herramientas'), *archivolta, peroné, esternón, oboe, billar, lingote, chaflán, catastro, basalto, hulla, jade, estragón, marmota, pingüino, chacal…*[25]

Durante los siglos XIX y XX, cuando se incrementan las actividades comerciales, bancarias y de administración y comienza a desarrollarse el sistema capitalista, la terminología española de estos campos semánticos se nutrió de voces francesas o afrancesadas, que podían proceder directamente de Francia o también de otras latitudes pero que, al pasar al español a través de Francia, se volvían verdaderos galicismos. Eran numerosas las palabras francesas que se usaban en español con clara conciencia de que eran voces extranjeras y por ello se utilizaba la palabra entre comillas (en la lengua escrita) por sentirse como advenediza. Pottier (1967, p. 127) explica cómo en Bécquer puede leerse "nada más acabado y completo que su traje de 'touriste'", y que, pocos años después, en *Marianela* de Pérez Galdós, está presente ya la adaptación, la castellanización del galicismo: "fueron viajando por aquellos países unos extranjeros de esos que llaman *turistas*".

[21] "Feijoo emplea galicismos tan crudos como *arribar* 'llegar', *comandar* 'mandar', *turbillones* 'torbellinos'; Iriarte y Cadalso censuran *detalle, favorito, galante, interesante, intriga, modista, rango, resorte* y otros muchos que se han consolidado al fin" (Lapesa 1984, p. 454).

[22] De menor empleo actual son: *brigandaje* (hasta el siglo XIX), *estrave…*

[23] "El sentido meramente fisiológico con que hoy suele emplearse *hacer el amor* es calco muy reciente del inglés *to make love*" (Lapesa 1984, p. 454, nota 36).

[24] De casi nulo empleo: *laqué, falbalá, lambrequín, cutí, batista, quinete…*

[25] Otras voces más raras: *enguichado, marmolote, coclicó.*

Para la influencia francesa en el léxico español de los siglos XIX y XX hay que considerar, en opinión de Pottier (1967 p. 131), el español de América, "que vacila menos que el de España en admitir voces extranjeras". Incluye, entre los tres "centros de propagación galicista importantísimos", a Buenos Aires. Los otros dos son Madrid y Barcelona. En un principio la mayor parte de galicismos pertenecían al lenguaje técnico, pero después estaban presentes en el habla del ama de casa y en el español de todos los días. Abundan los galicismos referentes a los deportes, al cine, la moda, la alimentación y, en general, a productos y objetos que se venden en los grandes almacenes. Es interesante destacar que Pottier (1967, p. 131), que escribe en la década de los sesenta del siglo pasado, época en la que ya se hablaba del predominio del inglés sobre el francés en lo que respecta a sus respectivas influencias en la lengua española, afirme lo siguiente: "La europeización léxica, que es un fenómeno general hoy, varía según los países. En Francia, el inglés es el elemento de más peso. En España es el francés el que constituye la mayor aportación de voces extranjeras". En efecto, son muy numerosos los galicismos de los dos últimos siglos, sin excluir los últimos años del XX y los primeros del XXI. Se transcriben en seguida unos pocos ejemplos.

a) La vida familiar: *quepis, chal, frac, levita, chambra, blusa, chaqueta, chaqué, crinolina, brassiere*[26], *babucha, chic, clac, paletó, ensambles, canesú, pompón, bies, georgette, foulard, calicó, chaguín, rouge, boudoir, damajuana, landó, maquillarse, maquillaje, tisú, piqué, tafetán, satín, percal, pana, franela, crepé, cretona, astracán,* [papel] *cuché, plaqué, plisado, beige, marrón, secreter, toilette, bagage, quinqué, bidé, chalet, hotel, restaurante, escalopa, tournedó, croqueta, crocante, popurrí, paté, consomé, volován, champiñón, panaché, flan, suflé, budín, macedonia* [de frutas], *glacé, bombón, coñac, champán, buqué, bebé, biberón, carnet, nicotina, capuchón…*[27]

b) La vida pública: *convoy, complot, enrolar, matalote, patriota, burocracia, dandi, comité, camuflarse, camuflaje, revancha, quiosco, bulevar, finanzas, lote, rutina, macabro, mentón, minué, chance, coraje, amateur, entrenar, higiene, reportaje, cronometraje, kilometraje, repechaje,* [terre-

[26] Escribo con doble *ss* (a la francesa) la palabra porque, a pesar de su empleo frecuente, sobre todo en el español mexicano, aún no está considerada en el DRAE (2001) y no está por tanto su ortografía adaptada al español, al menos oficialmente.

[27] Galicismos del campo semántico de la vida familiar, que ingresaron en algún momento de los siglos XIX y XX y que hoy son de poco o nulo empleo: *canotié, robe, tailler, corsaje, soutién, denier, indemallable, raglán, chamisier, tafetá, madapolán, grosgrain, paillasson, rasé, epilé, taupé, tualé, fasoné, cordoné, chinada,* [color] *bois de roses, poscafé, diner froid…*

no] *accidentado, turista, chándal, cabina, bikini, marcaje, melée, avalancha, esquí, avión, aviación, aterrizaje, rodar* [un coche], *rodaje, pilotaje, garaje, bicicleta, pelotón, film, filmar, doblaje, matiné, debut, debutar, debutante, ruleta, acordeón, vodevil, pose, baquelita, anilina, caolín, ganga, begonia, petunia, buganvilla*[28], *chimpancé, amperio, bobina, bujía, engranar, biela, resorte, bloque, chasis, adosar, montaje, dolmen, menhir, minarete, croquis, cliché, popurrí, jalón, remontar, altruismo, gripe, pasteurizar, camión, camioneta, cabotaje,* [giro] *postal, aval, cupón, etiqueta, ficha, viñeta, vitrina, boutique, vivaque, chacó, buró* [federal], *calambures, blaga, née, palmarés, braza, descapotable, placé, claque, reprise, boite, chalana…*[29]

Influencia léxica de la inglesa en la lengua española

Comparada con la francesa, la lengua inglesa influyó tardíamente en el español. Permaneció ignorada durante la Edad Media e incluso en los siglos XVI y XVII. Tímidamente, empezó a hacerse presente a partir del siglo XVIII, cuando "los románticos querían deslumbrar con elegancias de *dandy*, paseaban en *tilbury*, conspiraban en el *club* y, como Larra, gustaban del *rosbif* y el *bistec* (luego *bistec* o *bisté*)" (Lapesa 1984, p. 457). Posteriormente, ya sea de manera directa, ya sea a través del francés, ingresaron anglicismos que hoy forman parte del vocabulario general del español: *vagón, tranvía, túnel, yate, bote, confort, mitin, líder, repórter* (o reportero), *revólver, turista, fútbol, tenis, golf…*

Todavía a mediados del siglo pasado, los institutos de enseñanza media de España contaban con unos pocos profesores de inglés, adecuadamente preparados. No más del 5 % de los alumnos estudiaba inglés. Casi la totalidad estaban inscritos en las clases de francés. Por lo contrario, hoy, en los primeros años del siglo XXI, son cientos de miles los estudiantes de inglés en ese país. Muchos de ellos, además, no satisfechos con lo aprendido en la escuela, viajan año con año a países anglófonos para seguir su aprendizaje de la lengua inglesa[30].

[28] *Buganvilia*, en México.

[29] Aunque mencionados por algunos estudiosos y registrados en algunos diccionarios, de escaso o nulo empleo son los galicismos siguientes: *acolada, entrefilet* [diario], *plongeón, cauchutar, galatit, cormiera, acalefo, acederaque, gasón, grillaje, remontuar, gratar, desbruar…*

[30] El interés por lo extranjero, particularmente por lo inglés o norteamericano, se ve reflejado en otros muchos aspectos de la vida diaria española: "El trayecto final —acera de nones de la calle de la Princesa, en Madrid— casi no tiene tiendas de nombre español (el trayecto anterior —acera de los pares— sí tiene una: El Corte Inglés" (Lorenzo 1996, p. 15).

Los anglicismos han venido aumentando considerablemente a partir del siglo XX. En opinión de Lapesa (1984, pp. 457-458), el fenómeno se produce primero en los países hispanoamericanos —más estrechamente afectados por el auge político y económico de los Estados Unidos— y después, sin exceptuar a España, en todo el mundo de habla española. No todos los países americanos sufrieron con la misma intensidad esta influencia. Suelen señalarse como las regiones más afectadas, las Antillas, Centroamérica y México. Algunos ejemplos: *bloque, jol, living, suéter, jersey, overol, esmokin, claxon, cárter, jeep, stop, jet, chárter, filme, tráiler,* [hablar en] *off, coctel, esnobismo, snob, party, lunch, fox-trot, blue, rock, jazz, banjo, dumping, marketing, trust, stock, tanque, bazuca, túrmix, gángster…*[31]

Existen también anglicismos semánticos ("significados nuevos en vocablos españoles preexistentes" [*ibid.*, p. 458]): *asumir* por 'suponer', *estimar* por 'calcular', *estimación* por 'cálculo', *escalada* por 'aumento', *agresivo* por 'activo'… Pueden asimismo identificarse latinismos anglicados ("términos de origen latino que el español poseyó y había olvidado" [*ibid.*, p. 459]): *discriminar*, *emergencia*, *contemplar* ('considerar', 'examinar'). Los hay también nuevos: *reluctancia*, *enfatizar*… Lorenzo (1996, p. 22) los llama "de filiación clásica": *parafernalia*, *procrastinar*, *extraditar*, *transistor*… Son numerosos también las traducciones o calcos: durmientes[32] ('traviesas de ferrocarril'), *aire acondicionado*, *alta fidelidad* (discos), [conferencia] *de alto nivel* o *en la cumbre*, *desempleo*, *perros calientes*[33], *autoservicio*, *supermercado*, *indeseable*, *telón de acero*…[34]. Por el inglés han llegado al español voces y acepciones de otras lenguas, como el alemán (*kínder*, *morgue*…), el italiano (*grafitti*, por ejemplo) o el francés (*footing*, *pressing*, *smoking*…): "Es el inglés la lengua en la que convergen los hechos culturales (con su correlato lingüístico) de casi todas las sociedades humanas" (Lorenzo 1996, p. 45).

Hay préstamos del inglés que se emplean —con mayor o menor frecuencia— hoy por igual en el español de España y en el de América, México incluido, algunos más o menos castellanizados ("anglicismos" propiamente dichos), otros crudos (voces inglesas): *audiencia, bagaje*[35], *bloc, blue jeans, bluff, boom, break, business, bypass, camping, campus, columnista* [de un diario], *comics, contactar, contenedor, convención* ['reunión de personas'], *country, cow-boy, chutar, debutante* [francés > inglés > español], *driblar, drive,*

[31] No pocos anglicismos pueden considerarse pasajeros: *speaker (locutor), referee (árbitro), parking (aparcamiento, estacionamiento), interview (entrevista), container (contenedor)* (*cf.* Lapesa 1984, p. 458).

[32] Del inglés *sleeper*.

[33] Usual en España.

[34] En México: *cortina de hierro*.

[35] Galicismo que llega al español a través del inglés.

dumping, dúplex, exhaustivo, gay, hobby, holding, impedancia, jacuzzi[36], *jeep, jet lag, jungla, junior, claxon, kodak*[37], *light, linchar, lunch, marginal, marines, marketing, mass media, máster, monitor, office, panel, partner, planificar, póster, spray, tabloide*[38], *water-clóset, weekend…*

En ocasiones el préstamo no parece emplearse (o muy poco) en España, sino sólo en algunos países americanos, entre los cuales está México: *condominio,* [coche] *convertible, court, dry-cleaning, elevador, hot-dog, mezzanine, mink* ['visón'], *motel, overol, pent-house, plomero, ponchar, sleeping-bag, socket, strapless, switch, wash and weare…*

Cada día son más frecuentes, en todo el mundo hispánico, los calcos semánticos del inglés. Siguen algunos ejemplos de calcos de empleo casi generalizado en todos los dialectos, el mexicano incluido: *agresivo* ('audaz'), [prensa] *amarilla* o *amarillista* ('sensacionalista'), *ansia* y *ansioso* ('deseo' y 'desear'), *aplicar* ('solicitar'), *avance* ('progreso'), *cabildear* ('gestionar'), *calificar* ('reunir ciertas condiciones exigidas'), *código de barras* ('cifra, clave'), *comercial* ('anuncios publicitarios'), *concreto* ('hormigón'), *cubrir* ('encargarse de'), *cuerpo* ('cadáver'), *definitivamente* ('categóricamente'), *denominación* ('valor de los billetes'), *durmiente* ('madero horizontal'), *efectivos* ('soldados'), *elevador* ('ascensor'), *empleador* ('patrono'), *envolver* ('implicar, mezclar'), *escocés* ('whisky'), *especular* ('conjeturar'), *estimado* ('presupuesto'), *evidencia* ('prueba'), *fanáticos* ('seguidores de ídolos'), *filibusterismo* ('obstruccionismo parlamentario'), *filosofía* ('criterios de política comercial'), *franquicia* ('concesión de derechos de explotación'), *gabinete* ('conjunto de ministros'), *ignorar* ('no hacer caso'), *imperativo* ('imprescindible'), *inhabitual* ('insólito'), *intratable* ('imbatible'), *inusual* ('inusitado'), *locación* ('lugar de rodaje'), *lote* ('solar'), *membresía* ('condición de miembro'), *músculo* ('fuerza'), *neutral* ('punto muerto'), *nominar, -ación* ('proponer, -uesta'), *obituario* ('notas necrológicas'), *pagar* ('ser rentable'), *paquete* ('conjunto de programas'), *planta* ('fábrica'), *posesivo* ('dominante'), *privacía* ('privacidad'), *provocativo* ('estimulante'), *químicos* ('sustancias químicas'), *rampante* ('imparable'), *refrigerador* ('nevera'), *regalía* ('derechos de autor'), *reluctancia* ('renuencia'), *reportar* ('informar'), *reversa* ('marcha atrás'), *serial* ('en serie'), *soda* ('bebida'), *tanque* ('depósito'), *unisex* ('adecuado para hombres y mujeres'), *urgir* ('instar'), *vacacionista* ('persona que viaja de vacaciones'), *vacacionar* ('viajar de vacaciones')…

[36] En un principio era una marca registrada.

[37] Para designar una cámara fotográfica, independientemente de que sea o no de esa marca.

[38] Diarios de cierto formato y determinado tipo de contenidos.

Son asimismo muy frecuentes, en el español de todas partes, los calcos llamados plurimembres: *aerolínea, aire acondicionado, aldea global,* [alfombra] *de pared a pared, área metropolitana, aterrizaje de emergencia, beneficio de la duda, bomba de tiempo, centro comercial, cese del fuego, ciencia ficción, comida rápida, corte marcial* ('consejo de guerra'), *Corte Suprema*[39] ('Tribunal Supremo'), *crimen organizado, desobediencia civil, economía subterránea, espaldas mojadas, estado del arte, fibra óptica, fin de semana, final feliz, francotiradores, fuera de la ley, fuerzas armadas (aéreas…), fuga de cerebros, guardameta, hemisferio occidental* ('América'), *hombre fuerte, larga distancia, manzana de Adán, marcapasos, muerte súbita, multimedia, países subdesarrollados, perfil bajo*[40], *pluma fuente, políticamente correcto, rascacielos, salón de belleza, servidores públicos, sombra de ojos, tiempo completo, unidad de cuidados intensivos, viaje redondo…*

Influencia de Francia y del francés en México de la Belle Époque en adelante

La presencia de Francia y de lo francés en México es perceptible desde los tiempos coloniales, cuando los virreyes trajeron a la Nueva España a muchos profesionales especializados en diversos oficios[41]. Se multiplica la presencia francesa después de la Independencia, pues tiene lugar un importante flujo migratorio de viajeros técnicos, de estudiosos de la naturaleza tropical, arqueólogos, etc. Llegan no sólo a la capital sino también a las principales ciudades del naciente país. La inmigración francesa continuará, con mayor fuerza, durante todo el siglo XIX, aunque fue sin duda durante el porfiriato cuando la influencia francesa será más notoria, sobre todo en las clases acomodadas (*cf.* Martínez y Reynoso 1993, p. 321 y *ss.*). Seguirá siendo evidente esta presencia durante el siglo XX, especialmente en su primera mitad.

Es explicable que si Francia influyó, de múltiples maneras, en la España de Carlos III y de Carlos IV, también lo hiciera en la ciudad de México, que formaba parte de ese mismo reino. Un buen ejemplo puede ser el urbanismo. Fernández (1998a, p. 239) escribe que no debe sorprendernos que "las primeras obras de influencia francesa en la Nueva España

[39] En México: *Suprema Corte.*

[40] Más frecuente en México *de bajo perfil.*

[41] Algunos inmigrantes franceses no procedían de Europa, sino de otras regiones de América: "Un grupo del continente americano pasó a tierras novohispanas, una vez que Francia cedió el territorio de la Louisiana a España en 1762, como recompensa por la ayuda que la segunda había otorgado a la primera durante la Guerra de los Siete Años" (Martínez y Reynoso 1993, p. 321).

sean precisamente algunos paseos". Igual que en Madrid, en México, por influencia francesa, los virreyes practicaban por entonces el arte de crear nuevos espacios urbanos, como el conocido como Paseo Nuevo, más tarde denominado de Bucareli, inaugurado por el virrey Antonio María de Bucareli, en el que por primera vez se aplican ideas urbanísticas francesas. Era una ancha avenida recta que unía la glorieta del Ejido de la Acordada con la garita de Belén[42]. Años después, el emperador Maximiliano, hacia 1865, con el que se llamaría después Paseo de la Reforma, "marcaría de alguna forma el rumbo futuro de la expansión urbana" (Fernández 1998a, p. 251). Francia está también en los monumentos que por entonces se levantan y que resultan destacables elementos del urbanismo. Cuando, sea por caso, se levanta en la Plaza Mayor el Caballito, no se pretendía sólo exponer una obra escultórica, sino que se trataba sobre todo de un rasgo urbanístico, que convertía en real, en el sentido de 'regia', esa plaza, y desempeñaba por tanto una función semejante a la que tenían las Victorias en las plazas parisinas. Años más tarde, durante el Porfiriato (1877-1910), hay un sentido de precisión geométrica, evidentemente francés, en el trazo no sólo de los paseos sino también en el de las nuevas colonias, en los proyectos de ensanche de la ciudad. Fernández (1998b) observa cuatro características en estas geometrías compartidas por Francia y México: rectitud[43], regularidad[44], uniformidad[45], y monumentalidad[46].

Suele aceptarse que la llamada *Belle Époque* tuvo lugar en París desde finales del siglo XIX hasta principios del XX. Por tanto, si se tiene en cuenta que el Porfiriato, en México, va de 1877 a 1910, puede decirse que toda la "bella época" cabe dentro de los límites en los que gobernó Díaz. Durante esos años, París no era sólo el centro del arte y la cultura, sino también la ciudad del placer y los espectáculos, de la ópera y la opereta, de los bailes con nuevos ritmos, de las grandes tiendas y almacenes,

[42] En el trazo de esos nuevos amplios espacios, era lógico que se destruyeran conventos e iglesias para abrir calles: "En Francia y en México, los escombros estaban de moda" (Fernández 1998b, p. 250).

[43] "Uso de la línea recta y de los ángulos de 90 grados en el trazo de calles y esquinas […], de ejes urbanos tales como las grandes avenidas o bulevares" (Fernández 1998b, p. 138).

[44] "Uso sistemático de las figuras geométricas regulares, del círculo y el cuadrado perfectos, de la elipse, el triángulo […]" (*ibid.*, p. 141).

[45] "La homologación aparente de todos los elementos urbanos en cuanto a su tamaño […]. También en cuanto a su color y los materiales empleados para su construcción" (*ibid.*, p. 145).

[46] "Implantación de monumentos de gran talla en medio de plazas, de avenidas o de perspectivas visualmente atractivas" (*ibid.*, p. 151).

de las impresionantes exposiciones mundiales[47]. En México, la influencia francesa durante el Porfiriato está presente en prácticamente todas las ciencias y las artes: en la economía, la política, el urbanismo, la arquitectura, la medicina, el arte, las modas, "todo se rigió por lo francés, que influyó directamente sobre las clases sociales acomodadas incluidas en la burguesía" (Somolinos 1971, p. 31). Es necesario aclarar que no se trató de un movimiento que abarcara a los proletarios y a los agricultores. La educación, por ejemplo, no estuvo al alcance de las clases populares. Fue tal la fuerza de la corriente intelectual y artística de Francia en México que bien puede decirse que la vida cotidiana se afrancesó por completo. Hay que reconocer que todo ello conllevó un descuido de la formación y cultivo de la conciencia mexicana.

Fue en la ciudad de México donde se reflejó la Belle Époque de manera evidente[48]. Especialmente la arquitectura suprimió todo lo español y lo mexicano y lo sustituyó por francés. Parecería que el gobierno tenía poca fe en sus arquitectos y, como en otras épocas, durante el primero y segundo imperio, volvió a estar de moda traer de Europa, sobre todo de Francia, a los arquitectos. Entre los edificios y monumentos de esta época destacan: la columna de la Independencia, el hemiciclo a Juárez, la Cámara de Diputados, la Secretaría de Relaciones, el Palacio de Hierro, el Centro Mercantil, la Casa Boker, la Esmeralda, High Life, el Palacio de Limantour… Este tipo de arquitectura, en opinión de Somolinos (1971, p. 63), tenía entre otras las siguientes características: "Techumbre tipo Mansard y el empleo de estructuras de hierro que, sin revestimiento, lucían sus remaches irguiéndose en formas caprichosas como el Museo de Historia Natural (Chopo)".

Al Art Nouveau, propio de la Belle Époque, pertenecieron los pintores Julio Ruelas, Roberto Montenegro, Ángel Zárraga, Alfredo Ramos Martínez…; los escultores Jesús F. Contreras, Fidencio Nava, Arnulfo Domínguez B., Enrique Guerra… Tampoco la literatura se libró del afrance-

[47] Somolinos (1971) enumera algunos sucesos destacables a partir de 1893: el asesinato de Sadi Carnot, los intensos trabajos del matrimonio Curie, Rostand escribe su *Cyrano*, André Gide publica *Los alimentos terrestres*, Ravel compone *Pavana para una infanta difunta*, se lee a Anatole France, Marcel Proust describe la grande y pequeña burguesía, se entroniza Alejandro II, zar de Rusia, se llevan a cabo los juegos olímpicos de Atenas, parte Gaugin para Tahití…

[48] Algunos datos, que permiten ver el acelerado desarrollo de la ciudad: en 1891 se inauguran las esculturas del Paseo de la Reforma y, en 1899, en el mismo paseo, las estatuas de destacados reformistas; en 1900, hay trenes eléctricos; en 1903 y 1906, respectivamente, quedan establecidas las colonias Juárez y Roma; también hacia 1906, la ciudad contaba con alumbrado público, líneas telefónicas, alcantarillado…

samiento. En opinión de algunos, Justo Sierra, por ejemplo, era culpable de cierto "huguismo"[49], en su versificación. Luis G. Urbina se defendió argumentando que esa poesía era un canto perfecto. La lengua francesa en opinión de muchos expresaba de manera cabal la belleza de tipo parnasiano de los poetas modernistas. Gutiérrez Nájera, sobre los primeros versos de Tablada, opinaba que "estaban escritos casi en francés". Téngase en cuenta, además, que la lengua francesa "se aprendía tempranamente como idioma oficial en los principales colegios de la ciudad de México" (Ortiz 1998, p. 184). Cuando Galí (1998, p. 390) revisa los periódicos y revistas de la época, le llama la atención "la frecuencia con que se alude a la enseñanza del idioma francés así como la presencia de ciudadanos franceses que se ofrecen como profesores particulares"[50]. La demanda aumenta conforme avanza el siglo XIX, por lo que se requieren nuevos métodos, gramáticas y libros de texto, que también pueden verse anunciados en la prensa.

Solía, como en París, bailarse el vals, la mazurca, la polka… Vino después, también de Francia, un nuevo ritmo, curiosamente de origen norteamericano, llamado *cake-walk*. El establecimiento de las grandes tiendas departamentales, en donde se adquirían objetos y bienes de consumo, el contacto con personal extranjero y la imagen misma de la tienda "permitieron un flujo ideológico continuo que consolidó una penetración cultural importante proveniente de Francia" (*ibid.* p. 180). También fue destacada la influencia francesa en las ciencias de México. Por ejemplo, en la medicina, conviene recordar que los médicos, entre 1890 y 1915, estaban obligados a introducir los constantes hallazgos que se hacían en Europa. Imitando a los franceses, enseñaron aquí la bacteriología, la propedéutica y otras disciplinas (*cf.* Somolinos 1971, pp. 139 y ss.).

Ahora bien, en el español mexicano es innegable la presencia de galicismos. En el apartado 1 de este estudio pueden verse numerosos ejemplos. Sin embargo conviene tener en cuenta las aclaraciones siguientes. Hasta donde me fue posible investigar, valiéndome sobre todo de los voluminosos corpus de la Real Academia Española, el CORDE (*Corpus diacrónico del español*)[51] y el CREA (*Corpus de referencia del español actual*)[52]:

[49] Esto es, influencia del poeta francés Víctor Hugo.

[50] La enseñanza del francés estaba ya establecida, en colegios privados, desde mediados del siglo XIX. Eran sobre todo mujeres las que lo aprendían con profesores particulares.

[51] Que contiene textos de todo el mundo hispánico que van desde el siglo XII hasta las últimas décadas del XX.

[52] Desde las últimas décadas del siglo XX hasta nuestros días.

1) En México no parece haber galicismos exclusivos, es decir que se den ahí y no se documenten en otros países, particularmente en España.

2) Son relativamente numerosos los galicismos que, habiendo ingresado en la lengua española antes del siglo XIX, son usuales hoy (o al menos en siglos posteriores a su ingreso en la lengua española)[53] en el español de España pero se desconocen en el español mexicano. Algunos ejemplos: *acolar, alarse, angulema, archero, bagage* (siglo XVIII), *bamboche, borne, bracamarte, buclé, bullón, burlete, cabriolé, canalé, cauchú* (siglo XIX), *chapó, chatón, chiné, clarión, coqueta* (cierto mueble), *costiller* (empleado por lo menos hasta el XVIII), *cremallera, ecarté* (siglo XIX), *escote* ('gasto'), *faille, falla* (cierto adorno para la cabeza), *fuina, furnier* (hasta el XVII), *galipote, gelée, glacé, glasé, godel* (siglo XIX), *gourmand, grafier* (hasta el XVII), *hucha* ('alcancía'), *jira* ('banquete'), *lambel, lambeo* (hasta el XVI), *lisera* (hasta el XVIII), *malvís, manganesa, mantelete* (hasta el XIX), *marchapié, montea* (hasta el XVIII), *moutón, mué* (hasta el XVIII), *orcaneta, orinque, papillote, pasturaje, perlé, pitipié* (hasta el XIX), *plumier, portamanteo, ratina, remarcable, renard, routier, sage, sortú* (siglo XIX), *sumiller, souplé, tampón, tournée, tual, tusor…*

3) Son asimismo numerosos los galicismos que, desconocidos o casi en México, perviven tanto en España como en algunos países americanos, como, por ejemplo: *acoquinar*[54], *alepín* , *agremán* (siglo XIX) (Argentina), *alijar* ('aligerar'), *vis a vis, bauprés, betarraga, bol* (Argentina), *bretel, cabujó, camionaje* (siglo XIX, Argentina), *chambrana, chaquete* ('juego'), *chiffon, cinglar* (República Dominicana), *clisé, coqueluche, corindón* (Argentina), *corselete, cotelé* (Chile), *cotillón, creyón* (Cuba, Puerto Rico, Venezuela), *cric, degradé, drapeado, echarpe* (Argentina), *fricasé, jarrete* (Colombia), *jarretera, lamé, lansquenete* (Argentina), *marroquín* (Argentina), *mitón, moiré* (Argentina), *paletó, palisandro, partenaire* (Perú), *placard* (Argentina), *portier, redingote, somier, surmenaje…*

[53] Señalados entre paréntesis después de la palabra.

[54] Si no se anota nada después del galicismo, quiere decir que éste se registra en varios países americanos, por lo menos en cinco (no en México).

Influencia de los Estados Unidos y del inglés en México

No difiere mucho hoy la opinión de muchos norteamericanos, en relación con los mexicanos, de la expresada hace tiempo por un historiador de aquel país, glosada por Monsiváis (1993, p. 457): "Prescott, el gran divulgador de la Conquista, ve en el mexicano al 'descendiente degenerado' de los aztecas: 'Aquellos familiarizados con los mexicanos de hoy tienen dificultades para entender cómo esta Nación fue alguna vez capaz de crear una cultura refinada'".

No corresponde esta idea con la que de lo norteamericano se tiene en México. La mayoría de los mexicanos, de alguna u otra forma, siente cierta admiración por la cultura del norte —especialmente por la que podría llamarse cultura financiera y económica— y, también en cierta medida, trata de imitar algunos de sus aspectos. Ciertamente, en toda la América del siglo xix, había existido un acusado afrancesamiento que, a su modo, había fortalecido el proceso de independencia, pues Francia era la patria ideal de las personas educadas y en las grandes ciudades americanas se quería vivir a la francesa o, más precisamente, a la parisina[55]. Cuando disminuye esta influencia francesa, deja sentirse, con gran fuerza, la norteamericana. No deja ésta de ser paradójica, pues los intelectuales, los cultos de América Latina sienten hacia ella, alternada o simultáneamente, miedo y entusiasmo moderado, rechazo y encantamiento. Durante el Porfiriato, por ejemplo, es evidente la admiración que se tiene por el ordenado y exitoso manejo de las finanzas norteamericanas y hay cierto embeleso por el progreso material, ejemplarmente visible en los Estados Unidos. Los tradicionalistas mexicanos, empero, aceptando como inevitable la vecindad, deciden que por lo menos la influencia estrictamente cultural (no económica) no sea norteamericana. Porfirio Díaz, para detener en algo el poderoso avance de los Estados Unidos, prefiere esa especie de mal menor que viene a ser la cultura francesa y finca en ella su ideal social.

A partir de la Revolución se producen en México, a la vez, un nacionalismo que Monsiváis llama, atinadamente, "escenográfico" y una americanización "superficial", debida, entre otras causas, al trasiego de todo tipo a través de la frontera: asilos, trabajo temporal, venta de armas… Aunque, en la década de los veinte, la alta sociedad mexicana se rige todavía por la admiración hacia lo parisino, este afrancesamiento no resulta ya

[55] "Lo parisino (lo que en México se traduce como 'lo parisino') ordena la moda en el vestir y en el comer, el trato social, la decoración, los paseos y las veladas, la ilusión de la ciudad armoniosa, la actitud escéptica y romántica ante la literatura y el periodismo" (Monsiváis 1993, p. 460).

aconsejable. Comienza, en la enseñanza, a ser desplazado el francés por el inglés que era visto como el idioma del porvenir. No estaban equivocados. Hoy, y desde hace tiempo, el inglés, además de seguir siendo el idioma del porvenir, también lo es del presente. Se enseña en todas las escuelas, al menos a partir del nivel de la secundaria y, en los colegios particulares, desde párvulos. Curiosamente este cambio de predilecciones se produce, durante las primeras décadas del siglo pasado, sin estridencias y sin que de manera alguna desaparezca la admiración, intelectual al menos, por lo francés. Las adaptaciones a la vida norteamericana se dan sobre todo en la búsqueda de ciertas comodidades en la vida de todos los días. Se desplaza, sea por caso, la tina de baño por la regadera o ducha.

Desde su establecimiento hasta nuestros días, la influencia del cine de Hollywood es innegable. Viene obligando a los mexicanos —y a todo el mundo no norteamericano— a comparar lo que ellos viven cotidianamente con la representación del *american way of life*, de la manera americana (norteamericana, diríamos en español) de vivir. La segunda Guerra Mundial convencerá a los pocos que aún no creían en esa cultura. Después del ataque japonés a Pearl Harbor, todo mundo queda convencido de que hay que apoyar a los aliados, con los Estados Unidos a la cabeza. La guerra, además, fortalece la idealización del "Occidente cristiano" y del *american way of life*. Inmediatamente después de la guerra, aunque todavía no se había llegado a la americanización completa, ésta parecía inminente. Monsiváis (1993, p. 488) cita las siguientes oportunas palabras de Daniel Cosío Villegas: "A ese país [los Estados Unidos] llamaríamos en demanda de dinero, de adiestramiento técnico, de caminos para la cultura y el arte, de consejo político, y concluiríamos por adoptar su tabla de valores, tan ajena a nuestra conveniencia y nuestro gusto".

Durante el gobierno alemanista (1946-1952) los intelectuales, defensores a ultranza de la cultura nacional, no atinan con las verdaderas manifestaciones de la americanización. Creen perseguirla atacando ciertas "ideologías", como el protestantismo o el ateísmo, y no ven que los mexicanos o muchos de ellos están americanizados porque desean tecnología para el confort, admiran "lo contemporáneo"[56], son persuadidos por el cine y la radio, y, sobre todo, por lo debido a las crecientes corrientes migratorias. Poco después, con la televisión de los Estados Unidos, se ad-

[56] En la nueva Ciudad Universitaria (1954), los estudiantes, "al gozar de atmósfera 'al día'", con todo y *campus*, abandonan la corbata, se desentienden de muchos de los formalismos rígidos, y quieren *vivir su juventud* actuando a-la-manera-de-los gringos: hay *slaloms, garden-parties*, *showers* para despedir a las solteras, *warmings* para inaugurar casas, *hulla-balloo*, "golfito"… (*cf.* Monsiváis 1993, p. 490).

quieren los gustos de la familia y, particularmente, de los niños, el léxico técnico, la tiranía del show, un tipo particular de publicidad, la veneración por el rating, la variedad de los géneros (vaqueros, comedia de situaciones, series policiacas, *thrillers*, musicales, programas para niños…)[57].

Los sucesivos gobiernos, casi siempre con programas de carácter meramente retórico, manifiestan su "preocupación" por la salud del idioma, que se ve, según algunos académicos y algunos políticos, permanentemente amenazado con intolerables anglicismos, visibles por ejemplo en las razones sociales de infinidad de negocios. Este curioso paternalismo del gobierno llega a excesos con José López Portillo, quien establece una costosa institución llamada "Comisión Pro Defensa del Idioma" que, al poco tiempo, fracasa estrepitosamente. El innegable éxito del inglés no sólo en México sino en todo el mundo tiene evidentes causas, muy precisamente señaladas por Monsiváis (1993, p. 505): "Si el inglés ha invadido a tal punto el espacio de los demás idiomas, es por razones difícilmente resistibles, las del poderío militar, económico y tecnológico de los Estados Unidos, que genera la *lingua franca* que imprime en todo el mundo carácter de inevitabilidad a los nuevos vocablos".

No es precisamente la manera de pensar norteamericana la que se impone en todo el mundo, como opinan algunos críticos superficiales y mal informados. Puede caerse en el grave error de identificar, de confundir el progreso tecnológico con la ideología de Norteamérica, la cultura con la simple adquisición de comodidades: "El proceso lleva tiempo de darse y, aun cuando se intensifique, lo esencial está ya a la vista: el continente, y México, seguirán americanizándose […] sin afectarse todavía valores básicos, entre ellos el idioma español, cuya vitalidad y poder de asimilación no requiere de patrocinios gubernamentales ajenos al proceso educativo mismo" (*ibid.*, p. 513).

De que el español tiene un notable "poder de asimilación" no cabe duda, si se considera el enorme cúmulo de anglicismos que se han incorporado en prácticamente todos los dialectos horizontales y verticales. En México, al igual que en cualquier otro lugar hispanohablante, son muy numerosos los anglicismos léxicos, como puede comprobarse con los ejemplos, unos pocos, que se transcribieron en el apartado "Influencia léxica de la inglesa en la lengua española" de este estudio. Lo que ya no resulta tan fácil de demostrar es que el español mexicano o el de algunas otras regiones de América, por su vecindad con el inglés de los Estados Unidos o por cualquier otra causa, tenga un mayor grado de penetración

[57] "En la implantación de la cultura juvenil, el rock es, para las clases medias, un conducto instantáneo para, por fin, pertenecer a una 'época'" (Monsiváis 1993, p. 497).

de la lengua inglesa que otros dialectos, como se viene afirmando por muchos filólogos, sociolingüistas y dialectólogos[58]. Es necesario tener en cuenta que la dispersión de anglicismos en los dialectos e idiolectos del español es mucho más complicada de lo que parece a primera vista. Véanse algunos ejemplos:

1) Hay préstamos del inglés, adaptados o crudos, que se emplean en España y en muchos países americanos pero que prácticamente no se conocen en México, aunque algunos puedan emplearse esporádicamente*: autostop, beicon, bike, bip, booking, broker, crash, cross-country, disc-jockey, donuts, footing, lift, lifting, living, magazín, merchandising, mountain bike, paddock, panty, paquete de medidas, puzzle, reality show, shopping center…*
2) Los hay también que parecen exclusivos o casi deAmérica, excepto México, y que son de muy escaso empleo en España: *baby-sitter, blumers, cleaning, jean, parkear…*
3) Hay anglicismos propios de unos pocos países o regiones: *birome* (Argentina), *cárdigan* (España, Argentina), *off shore* (España, Argentina), *peticionar* (Argentina)…
4) Contra lo que podría pensarse, no son pocos los préstamos del inglés que son hoy exclusivos (o casi) de España y que o no se usan o se emplean muy poco en América, como por ejemplo: *autocar, biker, blíster, blocar, bungaló, cash-flow, Delco, jersey, linier, mailing, monises, scooter…*
5) Aunque escasos, pueden hallarse anglicismos que parecen ser privativos (o casi) del español mexicano: *brassiere, durmiente* (traviesa de vía férrea), *rin, vulcanizar…*

Hay asimismo varios calcos semánticos del inglés que, empleados en España y América, son de muy escaso uso en el español mexicano: *América* ('Estados Unidos'), *capturar* ('conseguir'), *cientista, circunvalar* ('burlar'), *constipación* ('extreñimiento'), *crimen* ('delito grave'), *delicadezas* ('exqui-

[58] Van algunas citas: "La difusión de los anglicismos se percibe especialmente en los pueblos hispánicos que por motivos geográficos o de otra índole tienen mayor relación con los Estados Unidos: Puerto Rico, México y Panamá entre ellos" (Mallo 1959, p. 116); "los anglicismos del deporte o de las comarcas de Nuevo México y las Antillas dan su peculiar fisonomía léxica al español americano" (Zamora Vicente 1967, p. 431); "quizá el influjo norteamericano más denso en lo cultural y lo lingüístico ocurre en la vasta región del Caribe" (Rosario 1970, pp. 70-71); "en las Antillas, Nuevo México, Méjico, América Central y Panamá el influjo anglosajón ha introducido muchas voces inglesas" (Lapesa 1984, pp. 588-589), etcétera.

siteces'), *doméstico* ('nacional'), *hemisferio occidental* ('América'), *introducir* ('presentar a alguien')… Entre los calcos plurimembres poco empleados en México están: *blanqueo de dinero*[59], *perro caliente* (*hot-dog*), *todoterreno…*

Conclusiones

1) La influencia de Francia en el mundo hispánico y la del francés en el español han sido importantes y constantes desde el siglo xi hasta nuestros días, en prácticamente todos los campos semánticos. La del occitano o provenzal, por lo contrario, se reduce prácticamente a la Edad Media y se limita al léxico cortesano y literario. Hay un evidente incremento de galicismos durante los siglos xviii, xix y xx.

2) La lengua inglesa tuvo, comparada con la francesa, una influencia tardía en la lengua española. Se dio sólo a partir del siglo xviii y muy tímidamente. Los anglicismos han aumentado de manera evidente a partir del siglo xx hasta hoy.

3) Por lo que respecta a México, la presencia de Francia es notable desde los tiempos coloniales. Se multiplica empero después de la Independencia, para llegar a su punto culminante durante el Porfiriato. La influencia, a partir de ese momento, es sobre todo libresca y visible en los niveles socioeconómicos medios y altos. Aunque de forma muy precaria, como precaria era en general la educación durante el siglo xix y principios del xx, la lengua extranjera que enseñaban algunas de las pocas escuelas existentes, sobre todo en el nivel medio superior y superior, y las institutrices privadas era el francés. Explicablemente, muchos de los galicismos que habían entrado en el español antes del siglo xvi, cuando éste se establece en América, y de los que ingresarían después, pasaron a formar parte del vocabulario de los hispanohablantes americanos. No son sin embargo pocos los que quedaron fuera del inventario léxico del español mexicano. En otras palabras, en el español mexicano hay sin duda menos galicismos que en el europeo e incluso menos que en algunos dialectos americanos, como el argentino, por ejemplo. Tampoco parece haber galicismos privativos de México.

4) Si en el México del siglo xix y principios del xx hubo un acusado afrancesamiento, a partir de las primeras décadas de ese siglo resulta innegable la influencia de los Estados Unidos y de su cultura y, obviamente, de la lengua inglesa. La presencia de ese poderoso país se nota en todos los ámbitos de la vida social, desde la ciencia y la tecnología, hasta el de-

[59] En México: *lavado de dinero.*

porte, pasando por la economía y las artes, aunque no puede negarse que conviven en México un nacionalismo aparente y una americanización, en muchos aspectos, también superficial. La que de ninguna manera puede tacharse de superficial es la influencia de la lengua inglesa en el español en general y, en particular, en el mexicano. Es el inglés la lingua franca de nuestro tiempo. El inglés está presente en todas las lenguas del mundo y en todos los dialectos de la lengua española. Si la puerta de entrada de los galicismos decimonónicos al español es la lengua escrita, el inglés penetra en el español por todos los medios, la tecnología, el deporte, las artes, los medios de comunicación, la internet… Después de la Revolución mexicana, el inglés sustituye al francés como lengua extranjera en casi todas las escuelas mexicanas. La mayor parte de los abundantes anglicismos pertenecen por igual a todos los dialectos. Aunque resulta difícil de comprobar el que en unas variedades geográficas del español haya mayor influencia del inglés que en otras, como suele afirmarse de México, sí pueden hallarse ejemplos de anglicismos privativos de determinados dialectos. Los hay, por ejemplo, del español europeo y, también, del español mexicano.

Bibliografía

Alvar, Manuel *et al.* (dir.) 1967. *Enciclopedia Lingüística Hispánica.* Tomo II: *Elementos constitutivos. Fuentes.* Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Bonfil Batalla, Guillermo (comp.) 1993. *Simbiosis de culturas. Los inmigrantes y su cultura en México.* México: Fondo de Cultura Económica.

Colón Domenech, Germán 1967. “Occitanismos”, en *Enciclopedia Lingüística Hispánica.* Dir. M. Alvar *et al.* Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, tomo II, pp. 153-192.

Fernández Christlieb, Federico 1998a. “La influencia francesa en el urbanismo de la ciudad de México”, en *México Francia. Memoria de una sensibilidad común, siglos xix-xx.* Tomo I. Coord. J. Pérez Siller. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

—— 1998b. “Lectura de una geometría de la sensibilidad. Urbanismo francés y mexicano de los siglos xviii y xix”, en *México Francia. Memoria de una sensibilidad común, siglos xix-xx.* Tomo II. Coord. J. Pérez Siller. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Galí Boadella, Montserrat 1998. “Lo francés en las pequeñas cosas: la penetración del gusto francés en la vida cotidiana”, en *México Francia. Memoria de una sensibilidad común, siglos xix-xx.* Tomo II. Coord. J. Pérez Siller. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

LAPESA, RAFAEL 1984. *Historia de la lengua española.* Madrid: Gredos.

LORENZO, EMILIO 1996. *Anglicismos hispánicos.* Madrid: Gredos.

MALLO, JERÓNIMO 1959. "La invasión del anglicismo en la lengua castellana", *Cuadernos Americanos*, pp. 115-123.

MARTÍNEZ MONTIEL, LUZ MARÍA, y ARACELI REYNOSO MEDINA 1993. "Inmigración europea y asiática, siglos XIX y XX", en *Simbiosis de culturas. Los inmigrantes y su cultura en México.* Comp. G. Bonfil Batalla. México: Fondo de Cultura Económica.

MONSIVÁIS, CARLOS 1993. "¿Tantos millones de hombres no hablaremos inglés? (La cultura norteamericana y México)", en *Simbiosis de culturas. Los inmigrantes y su cultura en México.* Comp. G. Bonfil Batalla. México: Fondo de Cultura Económica.

ORTIZ GAITÁN, JULIETA 1998. "La ciudad de México durante el Porfiriato: 'el París de América'", en *México Francia. Memoria de una sensibilidad común, siglos XIX-XX.* Tomo II. Coord. J. Pérez Siller. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

PÉREZ SILLER, JAVIER (coord.) 1998. *México Francia. Memoria de una sensibilidad común, siglos XIX-XX.* México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2 tomos.

POTTIER, BERNARD 1967. "Galicismos", en *Enciclopedia Lingüística Hispánica.* Dir. M. Alvar *et al.* Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, tomo II, pp. 127-152.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (DRAE) 2001. *Diccionario de la lengua española.* 22a. ed. Madrid: Espasa.

ROSARIO, RUBÉN DEL 1970. *El español de América*, Sharon, Connecticut: Troutman Press.

SOMOLINOS P., JUAN 1971. *La "Belle Époque" en México.* México: Secretaría de Educación Pública.

ZAMORA VICENTE, ALONSO 1967. *Dialectología española.* 2a. ed. Madrid: Gredos.

21. LAS LENGUAS Y LOS MEDIOS: UNA HISTORIA DE MÁS DE CINCO SIGLOS

Raúl Ávila
El Colegio de México

La imprenta y los medios

En la actualidad, en las habitaciones de los hoteles se ofrece al viajero, como algo normal, un televisor, una radio, un teléfono y, cada vez más frecuentemente, una conexión para internet[1]. Si no está disponible el acceso a la red mundial en la habitación, es posible que ese servicio se ofrezca en el área de recepción. Además, casi siempre está presente un medio más antiguo: el impreso. Aparte de las revistas y los anuncios, si el hotel está, por ejemplo, en una ciudad alemana como Berlín, el viajero puede encontrar también una Biblia en tres lenguas: alemán, francés e inglés. Diariamente constatamos que todos estos recursos han abierto un espacio ilimitado a la comunicación masiva, sólo restringido por la capacidad de distribución, en el caso de los impresos, y por las posibilidades de conexión y transmisión en los demás casos. La limitación más importante para el usuario parece estar representada por las diferentes lenguas que pueda manejar de las muchas que se utilizan en los medios.

Todo esto empezó con la imprenta de tipos móviles, el medio de comunicación masiva más antiguo. La imprenta no sólo tuvo repercusiones lingüísticas, sino también políticas y económicas, a partir de su aparición en el siglo xv. Este medio fue utilizado por su inventor, Gutenberg, para

[1] Este texto toma como punto de partida una reelaboración de mi artículo "De la imprenta a la Internet: modelos y variantes, lengua escrita y lengua hablada", que presenté en el Cuarto Coloquio Internacional de Lingüística Contrastiva Alemán-Lenguas Románicas y Lenguas Románicas entre sí, Universidad de Leipzig, 22 de noviembre de 1999.

imprimir, en primer lugar, la Biblia. Su publicación dio la posibilidad de que se leyera más allá de los monasterios y fue un factor muy importante para el advenimiento del protestantismo luterano, que adquiere fuerza a fines del primer tercio del siglo XVI.

La imprenta, además de facilitar la difusión de los textos escritos, evitó las variantes que introducían los copistas. De esta manera ayudó a la estabilización de las lenguas europeas en su forma escrita[2]. Recordemos que Lutero, al traducir la Biblia al alemán, sienta las bases para la estandarización de esa lengua. Algo semejante ocurrió con la traducción de esa obra a otras lenguas del norte de Europa, como el sueco o el inglés[3].

La divulgación que se logra mediante la imprenta hace que se promueva un modelo escrito estandarizado que actúa además como factor de identidad nacional. De esta manera, la imprenta, en cuanto medio de comunicación masiva, contribuyó a la consolidación de los nuevos estados nacionales. Tan importante fue este invento que algunos investigadores consideran que las naciones-Estado surgieron en buena medida gracias a que facilitó la difusión de muchas publicaciones en lenguas vernáculas en los siglos XVI y XVII[4]. Paradójicamente, como dicen Delisle y Woodsworth, "el establecimiento de una 'lengua nacional' requería la integración en una comunidad lingüística internacional" (Delisle y Woodsworth 1995, p. 43), dentro de la cual se establecían los límites de la primera[5].

En la Europa católica la Biblia se mantuvo dentro del ámbito eclesiástico. Sin embargo, hubo otros libros que, con el apoyo de la imprenta, se difundieron y promovieron un modelo lingüístico uniforme. En España, la lengua romance puede considerarse oficializada por Alfonso X el Sabio, en el siglo XIII. Poco después, a partir del siglo XIV, se empezó a formar una pléyade de escritores que escribían en castellano y cuyos libros sólo esperaban su publicación mediante la imprenta para alcanzar una mayor divulgación. Recordemos, entre los más conocidos del siglo XIV, el *Libro de buen amor*, de Juan Ruiz, arcipreste de Hita y *El conde Lucanor*, de don Juan Manuel; y del siglo XV, las poesías líricas del Marqués de Santillana, las *Coplas a la muerte de su padre*, de Jorge Manrique o *La Celestina,* de Fernando de Rojas.

[2] Me he referido más extensamente a esto con anterioridad (Ávila 1997).

[3] Véase para esto Delisle y Woodsworth (1995, pp. 8 y *ss.*).

[4] Dice Huntington (2000, p. 73): "Nation states emerged in the West with the invention of the printing press and the proliferation of publications in vernacular languages".

[5] El hecho de que se tradujera de una lengua implicaba que se reconociera como tal, con un estatus de igual en relación con la lengua a la que se hacía la traducción.

Por otra parte, la imprenta permitió la publicación en Salamanca de la *Gramática de la lengua castellana*, de Nebrija, en 1492. La *Gramática*, como se lee en el prólogo, acompañó al imperio en su expansión hacia América. Para la lengua española este acontecimiento representa, junto con su valor simbólico, un hecho trascendente en cuanto a una posición consciente de política lingüística. Lo considero simbólico porque es difícil que la gente de aquella época estuviera interesada en la lectura de una gramática, un tipo de texto que aún en la actualidad está reservado en buena medida para especialistas. Lo que en realidad promovió la unidad de la lengua fue la difusión de los libros de creación literaria, que sí tenían lectores.

Lengua, nación, estado

Los estados se han preocupado por establecer una sola lengua dentro de su territorio para buscar la identidad nacional. La historia de la estandarización de las lenguas, si se considera la necesidad de dar cohesión lingüística al Estado nacional, muestra que las actitudes contra las modalidades divergentes o no estándar han tenido, en buena medida, motivos políticos. Esto se evidencia claramente en Francia, donde en 1539 "se prescribe el empleo exclusivo del francés en lugar del latín en todos los actos jurídicos del reino" (Pop 1950, p. 9)[6]. A fines del siglo XVIII, en 1794, unos pocos años después de la Revolución, en Francia se condena el empleo de los dialectos —considerados como variantes no estándar— bajo la consideración de que promueven la desigualdad social, y se envían profesores a todas las comunas para que enseñen el francés, la lengua del Estado. Esta actitud, justificada por diferentes razones, se presenta también en Alemania por la misma época. Las diferencias lingüísticas pueden ser una amenaza a la integridad del Estado, sobre todo en esos años de fronteras cambiantes. Quizá ésa fue la razón por la cual en Francia en 1806 el Ministro del Interior ordenó que se hiciera una encuesta en el país para determinar los límites de la lengua francesa[7].

[6] En este volumen se describen los esfuerzos de los gobiernos europeos por implantar una sola lengua en sus respectivos territorios, cuyos límites, precisamente, terminaban donde se dejaba de hablar la lengua, o donde dejaba de ser oficial. Como dice A. Meillet, éste es "un hecho de naturaleza claramente política" (citado. por Pop, *op. cit.*).

[7] Véase, para todo esto, Pop (1950, pp. XXV, XXIX y 282). Para una visión de la implantación del francés desde el materialismo histórico, véase Balibar y Laporte (1976, p. 38). De acuerdo con sus argumentos, la monarquía no necesitaba imponer el francés en todo el

Puede considerarse que la estandarización de otra lengua romance, el italiano, se inicia, como propuesta de política lingüística, con Dante, quien imagina una Italia semejante a la actual y propone una lengua única para todo el territorio, basada en la lengua vulgar —la que se aprende desde el nacimiento— más prestigiosa[8]. Sin embargo, lo que no logró con sus planteamientos lingüísticos lo consiguió gracias a su *Divina comedia*, que resultó un modelo fundamental para la lengua italiana, cuya afirmación y expansión empieza a finales del siglo XIX, cuando se inicia la consolidación del nuevo Estado. Para conseguir la unidad nacional se planteó la necesidad de difundir una sola lengua, frente a la diversidad de dialectos e incluso lenguas que se hablaban en todo el territorio[9]. Pero la lengua del Estado, el italiano, tenía en 1861 apenas 2.5 % de hablantes, del total de 25 millones de habitantes del país[10]. La lengua oficial se empleaba sobre todo en tres instituciones: la burocracia, el clero y el ejército. Para su difusión y expansión en todo el territorio se contaba con la imprenta, el único medio de comunicación masiva que existía. Sin embargo, la lengua escrita enfrentaba un problema obvio que se puso de relieve cuando se buscó difundirla en todo el país: el analfabetismo. El censo de 1861, primero que se hizo en Italia, mostró que 75% de personas no sabían leer ni escribir (De Mauro, 1983, p. 36 y *ss.*). El analfabetismo era aún importante a principios del siglo XX, pues llegaba a 40%, cifra que descendió hasta 14% en los años cincuenta de ese mismo siglo. No obstante, el problema de la difusión del italiano se mantenía, pues había pocos lectores de periódicos y libros, que eran sobre todo de los grupos privilegiados.

Lo escrito permanece, sobre todo antes del advenimiento de la radio y la televisión y de las grabadoras de voz. Por eso el modelo escrito ha sido un factor básico para la estandarización y unificación de las lenguas.

---

territorio para gobernar. En cambio, el capitalismo en cuanto nuevo modo de producción necesitaba, para instaurar un mercado nacional, una lengua nacional.

[8] Dante (1986, p. 77) llama *lengua vulgar* "aquella a que los infantes se acostumbran para oírla de los que los rodean cuando al principio de sus vidas empiezan a distinguir los sonidos: o, lo que se puede decir más rápidamente, entendemos por lengua vulgar la que, sin ninguna regla, recibimos al imitar a la nodriza. De allí que haya otra lengua secundaria para nosotros que los romanos llamaron gramatical".

[9] Así lo señalan Iordan y Manoliu (1972, p. 83). Y agregan (p. 84): "hasta 1870 el país estuvo continuamente dividido en estados, estadillos y ciudades, con opuestos intereses, luchas infinitas por alcanzar una supremacía, guerras intestinas, etc., lo que dificultó enormemente las mutuas relaciones y la posibilidad de unificación". En Italia se hablan tres lenguas: italiano, retorromano y sardo. En cuanto a dialectos, los más importantes llegan a 15, algunos de los cuales tienen subdivisiones.

[10] Como indica De Mauro (1983, p. 43): "Poco più di seicentomila su una populazione che aveva superato i 25 milioni: a mala pena, dunque, il 2.5% della popolazione".

Como dice Janson (1997 p. 100), la gente pensaba que su forma de hablar era una lengua sólo cuando se escribía. Pero la lengua escrita necesitaba lectores para cumplir con su función unificadora. Además de abatir el analfabetismo[11], era necesario lograr que la lengua oficial fuera comprendida por toda la comunidad lingüística que se pretendía crear. Muchas personas, cuyos dialectos estaban muy alejados de la lengua que proponía el Estado, tuvieron que aprender esta última en la escuela, institución todavía incipiente a fines del siglo XIX. Por otra parte, había quienes —como hasta ahora— hablaban lenguas distintas de la oficial. Esta situación era común en Francia, Alemania, Italia y España, para citar algunos países. Habría que añadir a todo esto que se necesitaban medios para distribuir adecuadamente las publicaciones —lengua escrita—, lo que no era fácil en esa época, ya que no se contaba con vías de comunicación adecuadas, sobre todo terrestres.

Las razones anteriores —más la expansión e incremento de la industrialización— hicieron necesaria la alfabetización de un número cada vez mayor de personas. De esta forma los obreros podían seguir las instrucciones escritas, sin necesidad de reiterarlas oralmente. Por eso puede plantearse la posibilidad de que la alfabetización universal se limitara a la lectura, pero no a la redacción. Escribir da poder, sin duda. En el siglo XIX, como hasta la actualidad en muchos países, resultaba peligroso expresarse por escrito. Esto puede tener incluso más consecuencias si se utiliza la imprenta, como mostraron Gutenberg y Lutero.

Radio, televisión, internet

Tras la invención de la imprenta, tuvieron que pasar cerca de cinco siglos para que se contara con un nuevo medio de difusión masiva, ahora para la lengua hablada: la radio. Este invento, a diferencia de la imprenta, no requiere un público alfabetizado: sólo una audiencia que entienda la len-

[11] En *El Quijote*, cap. XXXII, Cervantes dice que, entre los campesinos, “siempre hay alguno que sabe leer, el cual coge uno destos libros en las manos, y rodeámonos del más de treinta, estámosle escuchando con tanto gusto que nos quita mil canas”. Sólo para especular, podría suponerse que, en esa época, sabía leer una persona de cada 30, lo que daría, en números redondos, un porcentaje de 96.7 % de analfabetas en el área rural. Chevalier (1976, p. 19) considera que en el siglo XVII había 80% de analfabetas en toda España. Esta cifra parece un poco baja en relación con el porcentaje de analfabetas italianos a fines del siglo XIX (75%, como indico arriba). Si se comparan Italia y España bajo la suposición de que existían las mismas condiciones en los dos países, el descenso del analfabetismo sería de sólo 5% en más de dos siglos, del 80% (España, siglo XVII) al 75% (Italia, siglo XIX).

gua que se transmite. Además la radio tiene un gran poder de penetración. Frente a las limitaciones de la distribución de los textos impresos, las transmisiones radiofónicas pueden salvar los obstáculos naturales y establecer una comunicación constante y variada con las audiencias. Como en el caso de la imprenta, la radio y el Estado coincidieron en la necesidad de promover una misma lengua en todo el territorio[12].

La radio —dice Ferrer— es "el medio que, después de la prensa, entra en la categoría de la comunicación masiva y la expande intensamente" (Ferrer 1997, p. 112)[13]. Es verdad que el cine tiene inicios anteriores a la radio, pero cabe recordar que nació mudo: sólo empezó a hablar y a difundirse en esa forma a partir de los años treinta del siglo XX, cuando la radio ya estaba en plena expansión. En todo caso, la diferencia entre ambos medios es de gran importancia para la difusión de la lengua. Mientras que el cine reitera la película —y la lengua— a un público diferente, la radio cambia el contenido constantemente —pero no las formas lingüísticas que lo transmiten— para el mismo público.

Unos años más tarde, en los inicios de la segunda mitad del siglo XX, surge la televisión que, como medio audiovisual, une el cine y la radio y que, como esta última, no tiene límites, fuera de los técnicos, para difundir su señal y penetrar hasta los lugares más recónditos. El nuevo medio audiovisual, por sus costos de producción más elevados, buscó desde el principio un ámbito geográfico más extenso que el de la radio. De esta manera cubrió los espacios de los países y, de nuevo, al transmitir una lengua unitaria y nacional, coincidió con los propósitos de los estados. La vocación del nuevo medio y sus intereses económicos lo llevaron muy pronto a superar las fronteras políticas para cubrir todo el planeta y, de paso, a promover la internacionalización de las lenguas[14]. La fuerza de penetración de la televisión ha sido tan importante que produjo el concepto de *mass media* en 1950. En la actualidad, mediante los canales por suscripción pueden verse y escucharse programas producidos en diferentes países hispánicos, incluso en los Estados Unidos.

El nuevo medio de comunicación —no sólo de difusión— masiva, internet, se populariza en el último decenio del siglo XX gracias a su segmento más importante: WWW (*World Wide Web*). Internet se ha convertido en el medio de mayor crecimiento en la actualidad. Como sabemos, en la WWW se puede investigar, consultar, opinar, intercambiar mensajes, com-

[12] Para el desarrollo de la lengua a través de los medios en Italia, véase De Mauro (1983).

[13] Véase ese libro para más datos sobre los medios de comunicación masiva.

[14] Me he referido más extensamente a todo esto en Ávila (1999, pp. 73-89).

prar, vender, o navegar sin rumbo para ponerse en contacto con los más de 400 millones de usuarios que se calculan para 2005[15], sin necesidad de pedir autorización a nadie. Este medio permite la transmisión no sólo de datos, sino también de letras —lengua escrita—, así como de fonemas —lengua hablada—, imágenes y sonidos. Los recursos que ofrece son tan extensos que, por ejemplo, es posible buscar únicamente dentro del ámbito de una lengua o de un país determinado, lo que está creando otro tipo de comunidades lingüísticas y nuevas identidades internacionales.

La gran cantidad de información que allí se encuentra es la mayor acumulada hasta la fecha. Por eso dice Maestre Yenes que "la revolución de Internet puede tener un impacto superior a la revolución iniciada por Gutenberg, quien, con la incorporación de los tipos móviles [...] creó un ejército de veintiséis soldados que en pocos años conquistó el mundo" (Maestre Yenes 1999, p. 188)[16]. Ciertamente, la revolución de la red no se limita a eso. A través de www pueden escucharse cada vez más estaciones de radio de diferentes países desde los sitios más remotos del planeta[17]. Además, hace unos diez años empezaron a surgir los sitios llamados *blog*[18] donde cualquier persona, individualmente, puede escribir lo que desee, desde un diario personal hasta reportajes, fotografías, videos o páginas de denuncia.

Las lenguas y los nuevos medios

La situación de analfabetismo en Italia, que seguramente se repitió en otros países europeos, muestra claramente la importancia de los medios

[15] Véase el sitio http://www.isc.org/index.pl?/ops/ds/ [consultado el 7 de noviembre de 2005]. Véase también Maestre Yenes (1999, p. 187).

[16] El autor añade que el poder de multiplicación de Internet —y con él su impacto— es enorme. A través de la red podemos "acceder a una cantidad de información millones de veces superior a la que podemos tener al alcance de nuestras manos en nuestras casas o despachos" (p. 189).

[17] Véase http://www.Internetvalley.com/archives/mirrors/davemarsh-timeline-1.htm [consultado el 23 de septiembre de 1999], para una historia de internet, desde el telégrafo a la actualidad.

[18] De *web* y *log* ('bitácora'). Un blog es "a web-based publication consisting primarily of periodic articles (normally, but not always, in reverse chronological order) [...] tools to facilitate the updating and maintenance of such sites made them accessible to a much larger and less technical population [...] Blogs range in scope from the diaries of individuals to webpages run by political campaigns, media programs, and corporations. They range in scale from the writings of one occasional author (known as a *blogger*), to the collaboration of a large community of writers. Many weblogs enable visitors to leave public comments", http://en.wikipedia.org/wiki/Blog, [consultado el 31 de octubre de 2005].

orales de comunicación masiva para la difusión de una lengua nacional, ya que permitieron superar los obstáculos que presentaban los textos escritos. Los medios masivos orales, como dice De Mauro[19], difundieron y consolidaron el italiano en todo el país. Dentro de esos medios, De Mauro destaca la televisión, cuya influencia y capacidad de penetración facilitó la estandarización de la lengua[20]. Tan importante ha sido la función de este medio que fue, en la mayor parte de los países europeos, hasta años recientes, monopolio de los estados. Recordemos que en países como Francia, Alemania, España o Suecia había unos pocos canales de televisión, todos propiedad del Estado. Los nuevos medios han difundido una lengua oral estándar que ha dado cohesión a comunidades nacionales e incluso internacionales. El alemán, por ejemplo, se escucha a través de los medios en Alemania, Austria y Suiza, países donde se hablan dialectos más o menos cercanos, pero no idénticos a la lengua internacional, que debe aprenderse en la escuela. Cabe señalar que, frente a esta lengua de instrucción, los dialectos se mantienen en muchas zonas de diferente extensión. En Austria, por ejemplo, es usual que los maestros de primaria, fuera de su labor docente, hablen el dialecto austriaco y no el alemán.

Fuera de Europa, en un país como China, los medios orales adquieren aún mayor importancia, ya que el sistema de escritura, ideográfico, no representa los sonidos o fonemas de la lengua, como sucede con la escritura alfabética, sino los significados. Los ideogramas se pueden leer en todo el país. Sin embargo, es necesario asistir a la escuela por lo menos seis años para poder comprender alrededor de dos mil. No obstante, como no se relacionan con los fonemas, los ideogramas no han facilitado la estandarización de una sola lengua hablada en todo el territorio. Como consecuencia, en ese país se mantienen varios dialectos poco inteligibles entre sí. Además, hay diferentes lenguas como el cantonés o el shanghainés. Por eso en China la televisión y la radio tienen un papel muy importante para difundir la lengua oficial, el putonghua, basado en el pekinés, en todo el territorio de ese inmenso país. Algo semejante ocurre en Japón, aunque allí las diferencias lingüísticas son menores. La televisión japonesa

[19] "I tipi di informazione e di spettacolo che si avvalgono di tecniche tradizionali come la stampa periodica e non periodica o il teatro, e i tipi legati invece a tecniche recenti, come cinema sonoro, radio e televisione, hanno svolto in Italia una duplice azione linguistica: hanno cioè diffuso e consolidato il possesso della lingua comune a scapito dei dialetti; e hanno determinato il sorgere di nuovi moduli stilistici connessi alle esigenze insite nelle tecniche di fissazione e transmissione dei messaggi" (De Mauro 1983, pp. 110-111).

[20] "I modelli linguistici irradiati dalla televisione raggiungono una forza di immediata penetrazione ignota ad ogni altro tipo di transmissione e fissazione di segni linguistici" (De Mauro 1983, p. 121).

transmite a todo el país en japonés estándar lo que, a la vez, ayuda a la normalización de esa lengua en su forma oral[21].

Hay otros países, como los árabes, en los cuales las variedades dialectales de la lengua son también superadas por las transmisiones radiofónicas, que a veces tienen acento local, y sobre todo por la televisión, que normalmente transmite para todos ellos en árabe literario moderno[22]. Existen además otras situaciones distintas en algunos países de África, como Zaire[23] y la República Centroafricana[24]; o de Asia, como la India[25] o Singapur[26]. En esos países la radio y la televisión transmiten en una lengua europea —inglés o francés— y en varias lenguas nativas.

Los medios orales, al difundir la lengua hablada, contribuyen a su estabilización. Esto es importante sobre todo en las regiones donde el sistema de escritura no la fija —como en China—, o donde hay un alto grado de analfabetas. Frente a los medios impresos, que tienen un costo que no está al alcance de todos y que, además, enfrentan problemas de distribución, la radio es una inversión barata y permite que los mensajes lleguen instantáneamente a las aldeas más apartadas. La televisión, cada vez más extendida, cumple una función semejante en áreas más extensas que la radio por sí misma. No obstante su importancia, como señala Dua, el uso del lenguaje en esos medios no ha sido considerado suficientemente dentro de la política lingüística de la mayoría de los estados (Dua 1985, p. 225).

[21] Comunicación personal del profesor Hiroto Ueda, de la Universidad de Tokio.

[22] Comunicación personal del doctor Issam El-Zaim, senior economist, United Nations Development Programme (Yemen).

[23] En ese país, aparte del francés, las cuatro lenguas principales son: lingala (se habla en la capital y es la lengua del ejército y de casi el 100% de las canciones modernas), kikongo, chiluba y swahili. La televisión transmite en francés y en las cuatro lenguas nativas. Estos datos me fueron suministrados por el profesor Cangabo Massimango. Véase además Carreau (1987, pp. 195-230).

[24] En este país la lengua oficial es el francés. La lengua nacional, el sango, funciona además como *lingua franca*. Hay además otras lenguas. La televisión y la radio transmiten, en proporción parecida, en francés y en sango. (Comunicación personal del profesor Yarisse Zoctizoum, del Centro de Estudios de Asia y Africa de El Colegio de México.)

[25] En la India la televisión y la radio transmiten, a nivel nacional, en inglés y en hindi. Sin embargo, el hindi que se utiliza en los medios no parece corresponder a ninguna de sus formas habladas: es una modalidad normalizada. Aparte de las dos lenguas anteriores, hay muchas otras lenguas nativas. Las principales de ellas también se emplean en transmisiones de tipo regional (comunicación personal de los profesores Saurabh Dube y David Lorenzen, del Centro de Estudios de Asia y África, de El Colegio de México).

[26] Lo pude constatar personalmente durante una visita que hice en 1995 a ese país.

El español en los medios

El modelo de lengua española que se utiliza en los medios escritos u orales mantiene una unidad suficiente para que pueda ser comprendido en todos los países o regiones hispanohablantes del mundo sin mayores problemas. Las razones que explican la existencia de una comunidad hispánica homogénea podrían buscarse al terminar la época colonial, cuando los países hispanoamericanos decidieron, ya independientes, mantener la unidad de la lengua.

Durante la Colonia, como señala Guitarte[27], el planteamiento —o la imposición— era simple: una sola religión, un solo pensamiento, una sola lengua. Tras la independencia, se impuso, no sin discusiones, la idea de la convergencia lingüística, pero con bases distintas a las coloniales: se trataba de construir la lengua española entre todos, en igualdad de condiciones, y no de someterse a un modelo único[28]. No obstante, dado lo difícil de las comunicaciones marítimas y terrestres en América, y la ausencia de medios masivos como la radio, a mediados del siglo XIX un filólogo tan reconocido como Andrés Bello pensaba que el español podría correr la suerte del latín y dispersarse en varias lenguas. Como él dice en el prólogo de su *Gramática*, era posible que el idioma español se volviera "una multitud de dialectos irregulares, licenciosos, bárbaros; embriones de idiomas futuros que durante una larga elaboración reproducirían en América lo que fue la Europa en el tenebroso periodo de la corrupción del latín" (cito por la edición de Trujillo 1988, p. 160).

Ésta fue una de las justificaciones de su gramática, aunque también le importaba, como factor que promovería la unidad idiomática, la instrucción pública, que no se había generalizado. Por eso se explica también la preocupación de Bello por el analfabetismo, y por la necesidad de simplificar las normas ortográficas para enfrentarlo y abatirlo[29].

Si los filólogos del siglo XIX hubieran conocido los nuevos medios de comunicación y se hubieran percatado de su penetración, probablemente habrían pensado de otra forma en relación con la unificación o diversificación del español. Como he dicho antes, la radio ha sido para la lengua

[27] Véase, para un tratamiento extenso del tema, Guitarte (1991, pp. 76 y *ss.*).

[28] Me he referido más ampliamente a esto en Ávila (1998).

[29] Para "extender y generalizar todos los ramos de la ilustración, pocos [medios] habrá tan importantes que el simplificar la ortografía, como que de ella depende la adquisición más o menos fácil de los dos artes primeros, que son como los cimientos sobre los que descansa todo el edificio de la literatura y las ciencias: leer y escribir" (Bello 1951, p. 59). Véase además, para una argumentación a favor de la simplificación de la ortografía, Ávila (1992, pp. 649-672).

hablada lo que la imprenta para la escrita. Por eso este medio, junto con la televisión, resulta un instrumento fundamental para la estandarización del modelo oral. Por supuesto, la unidad lingüística se sustenta además en la lengua escrita y en la alfabetización cada vez más extendida gracias a la expansión de la escuela. A todo esto habría que añadir las cada vez mayores posibilidades de movilidad geográfica, gracias a la ampliación de la red de carreteras y a los transportes aéreos y marítimos. Todo esto ha permitido un mayor contacto directo, cara a cara, entre los hispanohablantes, lo que promueve la lengua común. Los nuevos medios, además, han logrado que se puedan escuchar, sin salir de nuestra casa, los dialectos más importantes del español —sobre todo en su modalidad culta—, que se vuelven así familiares para todos los oídos.

Las investigaciones que se han hecho sobre el uso de la lengua española en los medios de comunicación masiva muestran que en esos espacios —sobre todo en los de ámbito internacional[30]— se emplea una norma hispánica general, una modalidad estándar que, como he comentado, es aceptada y comprendida por la mayor parte de los hispanohablantes. Las razones de los medios son, entre otras, de tipo económico: se trata de ampliar y de mantener las audiencias, tanto nacionales como internacionales. No obstante, existen variantes, sobre todo en lo relacionado con la pronunciación y el léxico.

Los modelos fónicos

A través de la radio y la televisión de difusión internacional se escuchan básicamente tres normas convergentes, que he llamado *alfa*, *beta* y *gama*. La primera, la que más se difunde y que se escucha incluso en la mayoría de los anuncios comerciales, puede ejemplificarse con la que utilizan los hablantes de las ciudades de México y Bogotá. La segunda está representada por los hablantes de ciudades como Caracas y Buenos Aires. Por último, la tercera norma —la que menos se escucha en las muestras de los programas que recogimos— corresponde a los hablantes de ciudades como Madrid o Salamanca[31]. Las normas anteriores, sin embargo, no están delimitadas por fronteras políticas o regionales. Para los medios —cuya señal baja desde los satélites— esas fronteras no existen. Hay mu-

[30] Me refiero a las que mis colegas y yo hemos desarrollado dentro del marco del proyecto Difusión Internacional del Español por Radio, TV y Prensa, cuya coordinación general está a mi cargo. En el proyecto participan 26 universidades de 20 países, incluidos los Estados Unidos.

[31] Véase Ávila (2003, pp. 57-79). Puede también consultarse en http://www.colmex.mx/personal/cell/ravila/Publica.html [31 de octubre de 2005].

chos comentaristas, locutores e incluso actores que no viven en sus lugares de origen y que, por adaptación al nuevo espacio lingüístico o por exigencia de una empresa de medios, modifican su pronunciación para evitar en alguna medida los acentos regionales. Algunos de ellos, incluso, están en países donde el español no es la lengua nacional y a veces cambian de nacionalidad. Por eso no es extraño que un locutor, por ejemplo de Radio Francia Internacional, inicie la lectura de un texto empleando la norma gama, y que a los pocos minutos pase a la alfa para terminar con la beta, que quizás es su norma de origen.

Las tres normas mencionadas se caracterizan por la ausencia o la presencia del fonema /θ/ y por la aspiración o el mantenimiento de /s/ en posición implosiva, como se muestra en la siguiente tabla:

TABLA 1. *Normas alfa, beta y gama*

	θ / s	s > h
alfa	no	no
beta	no	sí
gama	sí	no

Las tres normas se pueden ejemplificar con el enunciado “Las luces brillan a lo lejos”, de la siguiente manera:

α: [las luses briyan a lo lexos],

β: [lah luseh briyan a lo lexos],

γ: [las̱ luθes̱ briyan a lo lexos̱].

Estas normas tienen, además, variantes. Las más importantes, que se pueden escuchar en el habla culta de diferentes ciudades, son:

α 1: [las luses briyan a lo lexos], ciudad de México;

α 2: [las luses briyan a lo lex̱os], Bogotá, con la pronunciación ligeramente abierta del fonema /x/;

β1: [lah luseh briyaŋ a lo lex̱os], Caracas, con aspiración de /s/, /x/ abierto y velarización de /n/ final de palabra;

β 2: [lah luseh brižan a lo lexos], Buenos Aires, con aspiración de /s/ y /y/ asibilado;

β 3: [lah luseh briyan a lo lexos], Santiago de Chile, con aspiración de /s/;

γ: [las̱ luθes̱ briyan a lo lexos̱], Valladolid, Salamanca, con diferenciación de /θ/ y /s/, la cual es de articulación apical.

Los ejemplos anteriores corresponden a modelos que considero convergentes, es decir, que corresponden a las formas estándar de pronuncia-

ción del español que se escucha por los medios. Ocasionalmente, además, se pueden encontrar normas divergentes, como las que ejemplifico a continuación[32]:

α 11 relajación de vocales átonas, como en [sínk^{o} pés^{o}s].

α 12 velarización de /n/ final de palabra, como en [uŋ amígo].

α 121 pronunciación abierta del fonema /x/: [soŋ ehémplos].

α 21 relajación de /b d g/, como en [está^{β}an], [kansá^{ð}os], [lu^{γ}ár].

β 11 velarización de /p/ ante /t/: [adaktár]; simplificación de /ks/: [esistír]; relajación de /d/ en /-ada/, /ado/, /-ido/: [pesá^{ð}a], [nublá^{ð}o], [bibí^{ð}o].

β 21 ensordecimiento de /y/ asibilada: [la káše de ašá].

β 31 palatalización de /x/ ante /e/, /i/: [la x^{i}énte]; relajamiento de /b d g/ en posición intervocálica y pérdida de /-d/ final de palabra: [uni^{β}ersi^{ð}á], [se^{γ}uri^{ð}á]. También se escucha ocasionalmente la sonorización de /p t k/, como en [no t̲e p̲reok̲úp̲es][33]; la asimilación de /r/ a /n/: [inténno]; y el rehilamiento de /r/ en /tr/: [kóntřa].

γ 1 pronunciación vibrante de /x/: [káx̲a][34]; simplificación de grupos consonánticos: [os̲erbaθión], [aθetár], [más̲imo]; pérdida de /d/ en posición final de palabra: [identidá].

γ 2 velarización de /n/ final de palabra: [soŋ ótros].

Variación léxica

Las palabras que se transmiten por la televisión y la radio de nivel internacional son, en su gran mayoría, comprensibles para todos los hispanohablantes. Esta característica, por cierto, ha sido la normal en los textos escritos que producen tanto las editoriales nacionales como las internacionales. La excepción puede encontrarse en algunos libros de creación literaria, originales o traducidos[35].

[32] Tomo los ejemplos de Ávila (2003). Allí hago referencia, además, a la pronunciación que se escucha en la norma culta y sus diferencias con la del español en los medios.

[33] Véase, sobre este fenómeno, Cepeda (1994, '2.2.2); y Cepeda, Miranda y Brain (1989, pp. 11-18). Pérez (1998, p. 119) ofrece resultados estadísticos que muestran que 68.49% de los sujetos entrevistados reconocen /p t k/ si se modifican con barra de sonoridad. Yo mismo he escuchado sonorizaciones de /p t k/ en el español de Santiago de Chile. Así lo consigno en mi reseña del libro de Rodolfo Oroz (Ávila 1970, pp. 434-437).

[34] Esta pronunciación se presenta sobre todo en el habla enfática. Coincido con D'Introno, Del Teso y Weston (1995, p. 313). Llama la atención que no se haga referencia al sonido [x_] en Canellada y Kuhlmann Madsen (1987). Tampoco se menciona la pronunciación vibrante de /x/ en Gómez Asencio (1994).

[35] Me he referido a esto más extensamente en Ávila (1998). Véase además "Los medios de comunicación masiva y el español internacional", http://cvc.cervantes.es/obref/congre-

El léxico de los programas de noticias, por ejemplo, contiene sobre todo vocablos de nivel internacional, o no marcados como *–ismos* en las fuentes consultadas. El léxico no marcado va, en los programas de noticias, de un mínimo de 99.1 a un máximo de 99.8%. Si se consideran las frecuencias de aparición, los porcentajes aumentan: van de 99.7 a 99.9. La presencia de los ismos en los medios —regionalismos, extranjerismos, neologismos, etc.— varía, complementariamente, de 0.1 a 0.3%. Algo semejante ocurre con las telenovelas. En ese tipo de programas la frecuencia —ocurrencias contextuales— de los vocablos marcados fue de un mínimo de 0.2 por ciento a un máximo de 0.3 por ciento. En cuanto a los deportes, la frecuencia de aparición fue de 0.7, el más alto de los tres tipos de programas, lo que era de esperarse, por la presencia de extranjerismos —sobre todo anglicismos— que se utilizan de manera casi inevitable[36]. Como sabemos, algunos deportes, como el beisbol, el box o el futbol americano, surgieron, cuando menos en sus versiones modernas, en países anglohablantes.

Los datos estadísticos de los tres tipos de programas muestran la fuerza estandarizadora de la televisión de alcance internacional. Además, las pocas voces marcadas son, en su gran mayoría, comprensibles para las audiencias, como se puede constatar en los siguientes ejemplos:

TABLA 2. *Vocablos marcados en programas de televisión: 15 ejemplos*

Informativos internacionales	*Telenovelas mexicanas*	*Deportes mexicanos*
absolutizar	abatelenguas	ampáyer
acordillerado	baby	bullpen
antisecuestro	bye	carreraje
bambino	cachar	doble play
católicogrecoortodoxo	carrerear	fául
civicomilitar	cuate	fildear
extraditable fundamentalismo	chance	hit
cogobernante	Locker	nocáut
constitucionalizar	Miss	out
desocupación	Nopal	pichear

sos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/avila_r.htm [consultado el 15 de octubre de 2005]. Allí presento un análisis estadístico del léxico de los informativos internacionales, así como ejemplos de regionalismos, extranjerismos y otros ismos.

[36] Tomé los datos de telenovelas de mi artículo inédito “Telenovelas, audiencias, nivel de comprensión”. Para los deportes me basé en las estadísticas que hemos recogido de muestras levantadas en canales de la ciudad de México.

TABLA 2. *(continúa)*

Informativos internacionales	*Telenovelas mexicanas*	*Deportes mexicanos*
hipertensivo	Okey	play ball
incosteable	Show	réferi
status quo	Smog	round
subveintitrés	Sushi	strike
trasnacional	Yes	touchdown

Si, por otra parte, los responsables de los medios quisieran utilizar vocablos que fueran aceptables —usuales o comprensibles— para la mayoría de las audiencias o de los lectores, podrían apoyarse en los criterios de distribución y frecuencia. De acuerdo con la distribución, se puede establecer, dentro de la sinonimia geográfica, la voz que se emplea en la mayor parte de los países. La frecuencia, relacionada con el número de hablantes, se basa en criterios demográficos. Por ejemplo, el concepto "prenda con mangas que se usa pegada al cuerpo y que frecuentemente lleva dibujos o frases" tiene los siguientes sinónimos: *camiseta, playera, remera, polera, franela, polo, pulóver* y *t-shirt*. El que se usa en más países (12) y tiene mayor número de hablantes (61% de la población hispanohablante) es *camiseta*, que correspondería a la norma léxica α. A continuación aparece *playera*, que se ha registrado en 3 países (33% de la población), norma β. En tercer lugar está *remera*, norma γ, que se recogió también en 3 países, pero con un menor porcentaje de hablantes (12%). Las demás variantes léxicas resultarían, frente a las tres más frecuentes, divergentes del uso internacional general. De acuerdo con los criterios anteriores, el sinónimo más usual, *camiseta*, resulta el más adecuado para intentar la estandarización léxica del español.

LOS MEDIOS Y LAS LENGUAS INDÍGENAS

En el continente americano se hablan más de mil lenguas indígenas[37]. Esas comunidades no son de interés para la televisión, pues desde el punto de vista comercial no resulta viable producir programas en lenguas que, en general, tienen pocos hablantes y muy bajo poder adquisitivo. Sin embargo, muchas familias indígenas tienen acceso a televisores, pues son baratos.

[37] Según Crystal (1992, p. 17). En *Ethnologue: Languages of the World* (Summer Institute of Linguistics 2005), http:// www. ethnologue.com/web.asp [consultado el 5 de julio de 2005] se consignan 1 002 para el mismo territorio.

La paradoja consiste en que los programas que reciben —y que las empresas televisivas transmiten sin rubores— están hablados en español.

En la radio, en cambio, es barata la producción de programas y, por eso, llega a áreas rurales sin problema. A través de ese medio se escuchan varias lenguas indígenas en América, pero —nueva paradoja— los programas dedicados a las comunidades indígenas apenas trasmiten unas pocas horas al día en las lenguas respectivas. La mayor parte del tiempo transmiten en español, para un público bilingüe, que es el mayoritario. En algunos lugares incluso explican en español la historia y las características de las lenguas indígenas, para que los hablantes comprendan la importancia de esas lenguas, que no pueden ser "tan malas" si hasta por la radio se escuchan (Peppino 1989). Dice Peppino —en referencia a la radio indígena del Valle del Mezquital y la Huasteca hidalguense, de México— que "la radio es el medio que más ha roto la verticalidad del mensaje, y de día en día es más común que el monopolio de la palabra se vea constantemente interrumpido por llamadas, cartas y hasta la presencia física en el estudio de los que hasta hace poco, eran receptores pasivos" (p. 23). Lo que no advierte la autora es que la verticalidad y el monopolio de la palabra incluso se han acentuado. Las llamadas y cartas son convenientes para ampliar y mantener las audiencias. La función de la radio se limita, en estos casos, a servir de teléfono. Por eso en las ciudades, donde hay teléfonos, la radio no se utiliza para enviar mensajes. La radio, además —dice la investigadora— ha servido "como eficaz instrumento de alfabetización de los grupos indígenas de la zona" (p. 46). A Peppino no le parece necesario decir en qué lengua se lleva a cabo la alfabetización. Es obvio para ella que se hace en español, hecho que, por lo mismo, no es cuestionable. Más adelante lo confirma cuando indica que el objetivo principal de la radiodifusora consiste en "realizar una labor de castellanización y alfabetización de los núcleos indígenas de la región" (p. 188).

La radio, efectivamente, sirve para enviar mensajes a las comunidades y pedirles que acudan a un pueblo determinado para que escuchen a los delegados del gobierno. Esa posibilidad, dicen las autoridades, ha ahorrado varios días de viaje para entrevistarse con los indígenas de la región. Como se ve, la radio ha resultado muy útil para los funcionarios del gobierno y para la integración de los indígenas a la cultura y la lengua nacionales.

La imposición del español no tiene nada de sorprendente: ha sido así desde la época colonial. Por fortuna, en México hay algunas estaciones de radio que tienen otros planteamientos, como la XEZV, "La voz de la montaña", radiodifusora del Instituto Nacional Indigenista ubicada en el estado de Guerrero. Esa estación, que trasmite en español y tres lenguas

indígenas —mixteco, tlapaneco y náhuatl—, es "la primera radio al servicio de los indígenas hecha en un 90% por ellos" (Derbez 1990, p. 7). A través de esa radio se busca impulsar el desarrollo de las lenguas indígenas de la región. En la XEZV se pueden escuchar mensajes de personas que desean comunicarse entre ellas, pero también quejas en contra de funcionarios hispanohablantes.

Hay, por cierto, otras ondas despiertas en "el corazón olvidado de la patria". El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) [38] apareció en los medios de México el 1 de enero de 1994 y sigue apareciendo. Por ese motivo se escucharon por primera vez en la televisión mexicana varias lenguas indígenas relacionadas con los grupos étnicos que conforman el EZLN. Ese grupo ha tenido presencia a nivel mundial a través de la televisión, la radio, los periódicos y, sobre todo, gracias a la internet. Este medio ha sido uno de los factores que ha impedido el exterminio del EZLN. En un sitio de internet aparece lo siguiente:

> The international circulation through the Net of the struggles of the Zapatistas in Chiapas, Mexico has become one of the most successful examples of the use of computer communications by grassroots social movements. That circulation has not only brought support to the Zapatistas from throughout Mexico and the rest of the World, but it has sparked a world wide discussion of the meaning and implications of the Zapatista rebellion for many other confrontations with contemporary capitalist economic and political policies[39].

Los zapatistas han sabido valorar la importancia de los medios. Por eso los han incluido en los *Acuerdos*[40] que han tenido con el gobierno mexicano y el del estado de Chiapas en relación con las lenguas y las culturas indígenas En ese documento se pide que se garantice la información sobre las actividades del gobierno, el acceso a los medios de información existentes y el derecho de los pueblos indígenas a crear sus propios medios de

[38] Tomé la frase antes citada de una publicación del EZLN.

[39] "La circulación internacional a través de la red de la lucha de los zapatistas en Chiapas, México, se ha vuelto uno de los ejemplos más exitosos del uso de la comunicación por computadoras por los movimientos sociales desde sus bases. Esa circulación no sólo ha llevado apoyo a los zapatistas desde México y desde el resto del mundo, sino también ha encendido una discusión de amplitud mundial sobre el significado y las implicaciones de la rebelión zapatista". Véase http://www.eco.utexas.edu/faculty/Cleaver/zapcincyber.html [consultado el 3 de noviembre de 2005].

[40] Me refiero a los *Acuerdos del Gobierno Federal y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional sobre derecho y cultura indígena (formalizados el 16 de febrero de 1996)*, (Instituto Nacional Indigenista, 1996).

comunicación. En los *Acuerdos*, además, se plantea que los pueblos indígenas tienen derecho de usar sus lenguas en los medios, y se reconoce la importancia de los mismos para mantenerlas y desarrollarlas.

Inglés, español, lenguas indígenas: tensiones y contradicciones

El inglés, quizá por ser la lengua más difundida internacionalmente —sobre todo por los medios— no parece necesitar una política de Estado que promueva su uso, ni academias que lo cuiden. El peso económico de los países anglohablantes, sobre todo de los Estados Unidos, parece suficiente para la expansión de la lengua. Sin embargo, no deja de haber contradicciones. El conflicto en los Estados Unidos se presenta entre quienes proponen oficializar el inglés, frente a quienes promueven la convivencia de lenguas en ese país. Esto último llevaría, según los primeros, a una *balcanización* lingüística, sobre todo en áreas donde tiene mayor presencia el español, como California, Nuevo México, Texas, Florida, Nueva York o Illinois[41]. En esos y otros lugares de los Estados Unidos, por cierto, hay un buen número de estaciones de radio en español, y también existen varias cadenas de televisión que transmiten en esa lengua. Incluso hay en este país empresas que se dedican al doblaje al español de series de TV en inglés, las cuales son difundidas en todo el ámbito hispanoamericano, sobre todo a través de canales por suscripción.

De lo anterior se desprende que el inglés resulta una lengua de libre comercio hacia el exterior, no sólo por no tener organismos oficiales que la regulen, como es el caso del español, sino también por su facilidad para importar préstamos y generar neologismos. Sin embargo, hacia el interior de los Estados Unidos, dada la fuerza del español, la situación no parece ser la de *laisser faire, laisser passer*, sino de una preocupación constante ante el avance y la difusión de nuestra lengua.

Como sabemos, el español cuenta para su cuidado y promoción con la Real Academia Española, fundada en 1713, a semejanza de la Academia Francesa, que se creó en 1635. A mediados del siglo XX, en 1951, surge la Asociación de Academias de la Lengua Española, en la cual participan todos los países hispanohablantes. Hay incluso una academia de la lengua española en Estados Unidos. El propósito de las academias —con la Real Academia Española a la cabeza— es el de mantener "la unidad e integridad del idioma común", que la RAE circunscribe a "todo el ámbito hispánico", dentro del cual considera no sólo los Estados Unidos, sino también

[41] Véase para esto Ramírez (2005).

Guinea Ecuatorial e incluso Filipinas. Los conflictos de la comunidad hispanohablante en América son de dos ámbitos, uno externo y otro interno. Por una parte, hay una preocupación por lo que se considera una invasión de anglicismos, los cuales, como he dicho *supra,* tienen una presencia mínima en el español de los medios. Por otra, no parece existir la misma preocupación cuando esa comunidad y la lengua española se imponen a los grupos y lenguas indoamericanas.

La difusión y el número de hablantes del inglés y del español contrastan con la situación de las lenguas indígenas. Como son lenguas minoritarias, están en franca desventaja frente a las otras dos. Las razones son varias. Entre ellas están su número, que —como dije antes— es de alrededor de mil, y sus relativamente pocos hablantes: van de menos de 10 hasta cerca de 1.5 millones. La excepción es el quechua, que tiene alrededor de ocho millones (Cerrón Palomino 1987).

El número de pueblos donde se habla una sola de esas lenguas, con variantes que a veces resultan poco inteligibles entre sí, puede llegar hasta casi 60 en el caso del zapoteco, que tiene un poco más de medio millón de hablantes en México[42]. Sin embargo, esas lenguas —incluido el quechua— se hablan en poblaciones muy poco comunicadas, lo que limita su estandarización y su uso. Este escenario de dispersión y poca comunicación explica por qué incluso una lengua con tantos hablantes como el quechua puede estar en peligro de extinción[43].

Las lenguas indígenas, además, se encuentran inmersas en la gran comunidad de hablantes de español, lengua que, además de poseer una larga tradición escrita, cuenta con todo tipo de medios de difusión masiva y se habla en más de 20 países, en las ciudades y en el campo. Las lenguas indígenas, en cambio, se escuchan fundamentalmente en el ámbito rural, y la gran mayoría son ágrafas. Las pocas que se escriben deben su alfabeto a la labor de los misioneros o investigadores europeos. Dentro de estas lenguas algunas se usan para la educación en las escuelas, pero no van más allá de los primeros grados de primaria. A esto habría que añadir una contradicción: muchos hablantes de lenguas indígenas prefieren la alfabetización en español. El argumento es muy simple: fuera de su pueblo —según me comentó un hablante de otomí— no hay letreros ni libros en su lengua.

[42] Véase *Ethnologue…*, http://www. ethnologue.com/web.asp [consultado el 5 de julio de 2005].

[43] Véase para esto *Quechua. The language of the people who built this…*, en http://www.shef.ac.uk/q /quechua /index.html #Contents [consultado el 6 de julio de 2005].

En todo caso, el gran recurso para la estandarización y la promoción de las lenguas minoritarias son los medios, sobre todo la radio. Cada vez parece haber más interés por parte de los estados para apoyar este medio que, comparativamente, resulta barato y adecuado para la transmisión en comunidades pequeñas. Sin embargo, como decía antes, parece frecuente —por lo menos en México— que se transmita al mismo tiempo en español, para cubrir a las audiencias mestizas[44]. Lo mismo sucede con los sitios de internet: todos los que he visitado para buscar información sobre lenguas amerindias están en español o en inglés. No obstante, aunque hay algunos textos en lenguas indígenas, ningún sitio las utiliza de manera exclusiva.

Conclusiones

Los medios masivos han contribuido a la estandarización de las lenguas en su forma escrita a partir de la imprenta, y oral tras la invención de la radio y la televisión. Sus intereses han coincidido con los de los estados, en la medida en que han apoyado la difusión y la consolidación de las lenguas nacionales. Los medios orales siguen siendo de gran importancia lingüística para las regiones donde el analfabetismo es alto y para los países como China, cuya forma de escritura no fija la pronunciación. En esos casos los medios orales son el vehículo fundamental para transmitir la lengua nacional en su forma hablada a todo el país.

Los espacios de los medios han pasado del ámbito local al nacional y al internacional. Por eso sus intereses se han ido desplazando y han dejado de coincidir de manera plena con los de los estados nacionales para identificarse con los de las empresas trasnacionales. Más recientemente, la internet, que reúne los tres medios anteriores, ha alcanzado una dimensión que puede considerarse mundial en la medida en que no excluye a ningún país. Internet, además de ser el medio más participativo,

[44] De acuerdo con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, "Las emisoras transmiten en distintas frecuencias de AM, con potencias que van de 2 500 a 10 000 watts, un promedio diario de 12 horas continuas y cubren alrededor de 954 municipios donde se concentran porcentajes significativos de la población indígena". Las radiodifusoras "pueden ser escuchadas potencialmente por más de 5.5 millones de hablantes de lenguas indígenas que, junto con la población mestiza de esos municipios, suma un auditorio potencial superior a los 21 millones de personas", en http://cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=82 [consultado el 8 de noviembre de 2005]. Como se ve, los mestizos bilingües o hispanohablantes —más de 15 millones— forman la mayor parte del posible auditorio, lo que explica que se transmita en español la mayor parte del tiempo.

da acceso a una información ilimitada desde cualquier lugar del mundo. Precisamente por internet se pueden tener noticias de una institución que, como Lutero en el siglo XVI, se dedica en la actualidad a traducir la Biblia a diferentes lenguas minoritarias del mundo, tras desarrollar el alfabeto correspondiente cuando el idioma es ágrafo[45].

Los medios son los mejores representantes de la aldea mundial que concibió McLuhan: nos la muestran a cada instante en nuestras oficinas o nuestros hogares. Dentro de los medios se usan diferentes lenguas, que compiten para ganarse espacios y funciones. La hegemonía de una lengua se relaciona, necesariamente, con aspectos económicos y políticos, y no sólo culturales o demográficos. Eso explica el predominio del inglés en la red mundial, lengua que es, además, la de mayor uso en el nivel internacional. No obstante, el inglés en los Estados Unidos entra en contradicción con su situación en el mundo, en la medida en que se pretende implantar una política monolingüe. Esto contrasta con la situación de la mayoría de los países, que son bilingües o incluso multilingües.

Por su parte, muchos hablantes de español lamentan la influencia del inglés, pero no parecen preocuparse por la imposición de su lengua a los idiomas indígenas de América. Estas lenguas no cuentan con medios de difusión más allá de la radio regional, en la cual la mayor parte de la programación se hace en español.

En cuanto a la lengua española, los medios como la televisión y la radio emplean modelos estables y bastante uniformes. La pronunciación, en sus tres normas principales, presenta, dentro de cada una de ellas, más convergencias que divergencias. En la selección del léxico se prefiere usar palabras que sean comprendidas por la mayoría de las audiencias, aunque la selección de un vocablo determinado puede causar problemas en algunos casos (Ávila 1998, pp. 399 y ss.).

En lo que se refiere a www —el segmento más importante de internet—, puedo decir por ahora que, en ese espacio, las empresas mantienen el español estándar en sus portales y en sus páginas. Lo mismo sucede con las páginas de publicidad y con las de temas informativos o científicos[46].

[45] Se trata del Summer Institute of Languages, o Instituto Lingüístico de Verano. Véase http://www.sil.org [consultado el 1 de julio de 2005]. Allí se ofrece una extensa información sobre lenguas minoritarias del mundo.

[46] Agradezco estos datos a mi colaboradora, Azul Aquino. Ella entrevistó a varios responsables de portales, quienes mostraron una clara conciencia de la necesidad de utilizar un español sin regionalismos para ser comprendidos por un mayor número de lectores. Aquino, por otra parte, tuvo la impresión de que en los sitios comerciales argentinos se empleaban más regionalismos que en los mexicanos. Por supuesto, el español que se emplea en los sitios de charla *(chat rooms)* es mucho más variado y heterogéneo.

En cambio, las páginas de propietarios individuales tienen más variación regional, lo que se explica porque su alcance no va mucho más allá de ese tipo de lectores.

La proposición que se desprende de lo que he expuesto apunta hacia una lengua española que se haga entre todos los países y regiones hispanohablantes, tal como deseaban los pensadores hispanoamericanos en el siglo XIX. Los medios de comunicación masiva nos sitúan en una nueva etapa de convergencia. Para mantenerla será necesario superar la idea de un modelo único, el castellano[47]. Esto implica replantear algunas de las posiciones que se mantienen en la actualidad y que favorecen una sola norma, una sola modalidad de la lengua[48]. Los medios, por su propio interés, lo están haciendo. Quienes tienen la posibilidad de proponer y promover una política lingüística para los medios no pueden descuidar estos hechos de la realidad lingüística actual. Sólo así el español, hecho entre todos y mantenido por todos, podrá enfrentar el reto de la globalización y de la lengua y el pensamiento únicos.

Bibliografía

Ávila, Raúl 1970. "La lengua castellana en Chile", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 19, pp. 434-437.

—— 1988 "Palabras sin fronteras", *Hoja por hoja* (encarte del periódico *Reforma*, México, septiembre).

—— 1992. "Ortografía española: estratificación social y alternativas", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 40, pp. 649-672.

—— 1997. "A radio e a televisão e o desenvolvimento de normas linguísticas nacionais e internacionais", *Revista Internacional de Linguistica Portuguesa*, 16, pp. 91-98.

[47] Para una discusión más amplia, véase Ávila (1998, pp. 401 y ss.). Véase asimismo Lope Blanch (1995, pp. 433 y ss). Lope Blanch muestra la inconsistencia del tratamiento que da el *Diccionario* de la Real Academia Española a los regionalismos: incluye todos menos los españolismos. Sobre esto, véase además Ávila (2005).

[48] Esa resulta ser la proposición, por ejemplo, de G. Haensch y R. Werner (2000), quienes dirigen el *Nuevo diccionario de americanismos*. Aunque advierten sobre la discriminación que sufre el español americano, parecen no haberla podido evitar ellos mismos, pues en su colección de diccionarios "de colombianismos, cubanismos, uruguayismos, etc." no incluyeron uno para España. Tampoco existe en la colección un diccionario de mexicanismos, tal vez porque este país cuenta desde hace tiempo con diccionarios de regionalismos, entre los que están el de Guido Gómez de Silva (México, 2001). Además México es el único país, fuera de España, que ha producido también dos diccionarios nacionales, uno general; dirigido por L. F. Lara (1996), y otro pedagógico, el de Ávila (2004).

—— 1998. "Españolismos y mexicanismos: hacia un diccionario internacional de la lengua española", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 46, pp. 395-406.

—— 1999. "Radio, televisión y lengua: hacia la norma internacional del español", en *Estudios de lingüística hispánica. Homenaje a María Vaquero*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, pp. 73-89.

—— 2003. "La pronunciación del español: medios de difusión masiva y norma culta", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 51, pp. 57-79.

—— 2004. *Diccionario inicial del español de México*, con la colaboración de G. Aguilar. 2ª ed. México: Trillas. [1ª ed., 2003.]

—— 2005. "Españolismos y mexicanismos: un análisis estadístico", *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 53, pp. 413-455.

Balibar, Renée, y D. Laporte 1976. *Burguesía y lengua nacional*. Barcelona: Avance.

Bello, Andrés 1951. *Obras completas*, Caracas: Ministerio de educación [tomo 5].

—— 1988. *Gramática de la lengua castellana*. Ed. R. Trujillo. Madrid: Arco Libros. [Original de 1847.]

Canellada, María Josefa, y J. K. Madsen 1987. *Pronunciación del español. Lengua hablada y literaria*. Madrid: Castalia.

Carreau, S. 1987. "Lengua, etnia y construcción nacional en África negra: el caso de Zaire", *Estudios de Asia y Africa*, 22, pp. 195-230.

Cepeda, Gladys 1994. "Las consonantes del español de Valdivia (Chile)", *Estudios Filológicos*, 29, pp. 39-61.

——, J. C. Miranda, y A. Brain 1989. "El valor constrastivo de /p/ y /b/ a través de tres indicadores acústico-estadísticos", *Estudios Filológicos*, 24, pp. 11-18.

Cerrón Palomino, Rodolfo 1987. *Lingüística quechua*. Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas.

Chevalier, Maxime 1976. *Lectura y lectores en la España de los siglos xvi y xvii*. Madrid: Turner.

Crystal, David 1992. *An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages*. Oxford: Blackwell.

D'Introno, Francesco, E. del Teso, y R. Weston 1995. *Fonética y fonología actual del español*. Madrid: Cátedra.

Dante Alighieri 1986. *Vida nueva. Tratado de la lengua vulgar*. Eds. Federico Ferro y H. Villegas. México: Secretaría de Educación Pública.

Delisle, Jean, y J. Woodsworth (eds.) 1995. *Translators Through History*. Filadelfia: John Benjamins-unesco.

Derbez, Alain 1990. *Ya no nos imaginamos la vida sin la radio*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Dua, Hans R. 1985. *Language Planning in India*. Nueva Delhi: Harnan Publications.

Ferrer, Eulalio 1997. *Información y comunicación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gómez Asencio, José J. 1994. “Los fonemas consonantes no líquidos orales del español”, en *II Encuentro de Lingüistas y Filólogos de España y México, Salamanca, 25-30 noviembre de 1991.* Eds. Alegría Alonso, Beatriz Garza y José A. Pascual. Salamanca: Junta de Castilla y León — Consejería de Cultura y Turismo, pp. 9-30.

Gómez de Silva, Guido 2001. *Diccionario breve de mexicanismos.* México: Fondo de Cultura Económica.

Guitarte, Guillermo L. 1991. “Del español de España al español de veinte naciones: la integración de América al concepto de lengua española”, en *El español de América. Actas del III Congreso Internacional sobre el español de América, Valladolid, 3 a 9 de junio de 1989.* Salamanca: Junta de Castilla y León, pp. 65-86.

Haensch, Günther, y Reinhold Werner (dirs.). 2000. *Diccionario del español de Cuba. Español de Cuba-español de España.* Coords. Gisela Cárdenas Molina, Antonia María Tristá Pérez y Reinhold Werner. Madrid: Gredos.

Huntington, Samuel P. 2000. “Will you become your own nation?”, *Time* [Latinamerican Ed.], 22 de mayo, p. 73.

Instituto Nacional Indigenista 1996. *Acuerdos del Gobierno Federal y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional sobre derecho y cultura indígena (formalizados el 16 de febrero de 1996),* México.

Iordan, Iorgu, y M. Manoliu 1972. *Manual de lingüística románica.* Ed. Manuel Alvar. Madrid: Gredos.

Janson, Tore 1997. *Sprachen och historien* [*Las lenguas y la historia*]. Estocolmo: Norstedts Ordbok.

Lara, Luis Fernando (dir.) 1996. *Diccionario del español usual en México.* México: El Colegio de México.

Lope Blanch, Juan M. 1995. “Americanismo frente a españolismo lingüísticos”, *Nueva Revista de Filología Hispánica,* 43, pp. 433-440.

Maestre Yenes, Pedro 1999. “La utilización de las diferentes lenguas en Internet”, en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1999.* Madrid: Plaza y Janés, pp. 187-239.

Mauro, Tullio de 1983. *Storia linguistica dell’Italia unita.* Roma: Laterza.

Peppino, Ana María 1989. *Las ondas dormidas. Crónica hidalguense de una pasión radiofónica.* México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Pérez, Hernán E. 1998. “Incidencia de dos rasgos acústicos en la percepción de la correlación /p t k/ vs. /b d g/”, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada,* 36, pp. 113-126.

Pop, Sever 1950. *La dialectologie. Aperçu historique et méthodes d’enquêtes linguistiques.* Lovaina: Université de Louvain [vol. 1].

Quilis, Antonio 1993. *Tratado de fonología y fonética españolas.* Madrid: Gredos.

Ramírez, Víctor Hugo 2005. *Lengua y diplomacia: la promoción lingüística en la agenda de política exterior* [documento, avance de tesis]. México: El Colegio de México.

22. SIGNIFICADO Y FILIACIÓN DE LAS POLÍTICAS DE LENGUAS INDOAMERICANAS. ¿DIFERENTE INTERPRETACIÓN Y REGULACIÓN DE LAS HEGEMONÍAS SOCIOLINGÜÍSTICAS?

Héctor Muñoz Cruz
Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa

Consideraciones preliminares: una antigua historia

En abstracto, una política es un conjunto de prioridades en una dirección determinada, que se elige a la luz de ciertas condiciones, para sustentar decisiones presentes y futuras (Schiffman 2005). Por derivación, una política del lenguaje contiene representaciones y decisiones —regulaciones, normas legales, instrucciones— acerca de problemas tales como el estatus, uso, normalización, dominios, enseñanza y territorio de los idiomas, así como de los derechos civiles de los hablantes. El conjunto de las representaciones y decisiones constituye una propuesta multilingüe compatible o no con un proyecto de sociedad. Los componentes comunicativos distintivos de toda política del lenguaje son el lenguaje en las interacciones cotidianas, las creencias y la administración del lenguaje (Spolsky 2006). En México, sin excepción, en todos estos ámbitos ocurren actividades intencionales, cognitivas, lingüísticas y discursivas que tienen alguna relación con el sector indígena o con una eventual sociedad multicultural.

Las definiciones prácticas, sin embargo, pronto se convierten en ilusiones voluntariosas cuando se trata de sociedades específicas y de condiciones históricas y políticas determinadas. En este trabajo, entro y salgo del caso de México para comentar algunas perspectivas, orígenes y el efecto interpretativo de ciertos discursos de las políticas explícitas sobre lenguas indígenas. Aunque me refiero con frecuencia a la Ley General de

Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (Cámara de Diputados 2003), me propongo explorar en general las implicaciones de la responsabilidad de proteger los patrimonios culturales, en particular la diversidad lingüística denotada por las lenguas indígenas.

El interés en la intencionalidad, en los temas y explicaciones de los documentos de política del lenguaje se sustenta en la posibilidad de transparentar los fundamentos de las estrategias y metodologías de cambio para afrontar los conflictos interculturales y las discriminaciones sociolingüísticas. Sostengo que los principales recursos discursivos de estas políticas para promover su tutela social son las definiciones *oficiales*, las declaraciones de principios, los indicadores de competencia multilingüe y la formulación de normas legales para crear condiciones favorables a una reorganización sociolingüística plural[1].

La democratización de la jurisprudencia en torno a la defensa y reconocimiento de la diversidad etnolingüística es el factor preponderante en las pocas políticas explícitas latinoamericanas. Tal vez el cambio institucional más esperado sea que la responsabilidad pública sobre este fenómeno no recaiga sólo en las instituciones indigenistas ni en las universidades, sino que se creen derechos legales y prácticas plurilingües que permitan la presencia y uso de las lenguas en educación, administración y medios de comunicación; en particular, en la condena de las diversas formas de discriminación.

El interés solidario actual por las lenguas originarias —en opinión de Petschen (1990)— ha generado una situación convergente a la que se documenta en fuentes de la retórica y la filosofía durante el Renacimiento[2]. En la Europa de entonces se estudió con detalle la mayoría de los dialectos, los cuales fueron juzgados sin términos medios: con apasionadas aversiones o simpatías (Burkhardt 1985). La utopía de un lenguaje ideal y común —en esa época— representó un enorme, pero infructuoso esfuerzo. Actualmente, lenguas minoritarias y minorizadas son objeto de políticas del lenguaje para permitirles una posición digna en los llamados *mundos de la cultura y del prestigio*. En universidades, academias, parlamentos e instituciones interculturales se realizan los más diversos trabajos

[1] El papel de los administradores de las políticas es mediar la relación entre la teoría y la práctica, porque deben interpretar los descubrimientos de la investigación y establecer las orientaciones para la práctica, a partir de la investigación y en las realidades sociopolíticas y fiscales (Cummins 2002).

[2] En los inicios del siglo XIII, en *De vulgari eloquentia*, Dante Alighieri realiza un innovador análisis sobre la "dignidad" de un vernáculo ilustre entre las 14 variedades vernaculares del latín en el área centro-norte de Italia (*cf.* Petschen 1990).

sobre las lenguas y la comunicación en el marco del multiculturalismo contemporáneo.

Sin embargo, las enseñanzas no deseables del colonialismo, los instrumentos jurídicos multilaterales y la actual tecnología no están siendo suficientes para definir y resolver los retos contemporáneos que plantean el multilingüismo y la comunicación intercultural en un proyecto de sociedad exitosa y justa. Cabe admitir además que —a pesar de la proclividad de algunas legislaciones e instituciones interculturales hacia los derechos culturales— no han desaparecido las condiciones de marginación, racismo y múltiples formas de discriminación en contra de las comunidades consideradas minoritarias[3].

En el curso de la nueva historia de las lenguas destacan dos tipos de regulaciones sobre el lenguaje y la comunicación. Una es la intervención para mover la transición desde concepciones de prohibición, desprecio y erradicación de las lenguas minoritarias, hacia concepciones de reconocimiento, valoración y pluralismo. La otra consiste en el rediseño de espacios de uso de todas las lenguas, intento que relativiza a la larga la soberanía y territorialidad de los estados-nación y el estatus de las lenguas en ámbitos locales, nacionales y globales. Pero los obstáculos principales para ambas regulaciones provienen del multiculturalismo *de facto*, cuyos impactos no armonizan hasta ahora con las políticas interculturales propositivas (Olivé 2003, Muñoz 2002), situación que lamentablemente es de bajo interés para los investigadores en este campo del conocimiento.

Es necesario recordar que no sólo las visiones imperiales sino también las concepciones estatalistas se han ganado una merecida mala reputación por sus tradiciones impositivas y erradicadoras de las lenguas consideradas noestandarizadas ni oficiales. Las diversas formas de Estados plantearon siempre la necesidad de una delimitación natural, que se pretendía conseguir con la unidad de lengua y de cultura.

La pretensión unificadora se expresó tradicionalmente en los planos teológico y político. Erasmo, por ejemplo, propuso reiteradamente la traducción de las Sagradas Escrituras a todas las lenguas populares sin excepción. Pero se impusieron después los objetivos imperiales europeos. Carlos V promovió el estatus hegemónico de la lengua castellana en los territorios de la monarquía española. Postura casi idéntica adoptó Ingla-

[3] Basada en perspectivas éticas y de cohesión social, A. Martel (2006) propone para las políticas del lenguaje actuales la sustitución del paradigma de competencia por un paradigma de solidaridad. Ambos paradigmas constituyen ideologías basadas en valores, que están en conflicto a escala global, tanto en el discurso como en las prácticas sociales.

terra, como se aprecia en el Acta de Unión de Inglaterra y Gales en 1535[4] y también Francia, en la Ordenanza de Villers-Corterêts de 1539. Consolidada la tradición lingüística centralista, luego se elevaría a la categoría de teoría en la Revolución francesa, con el nacimiento del Estado-nación (Petschen 1990)[5]. Napoleón asumió el mismo postulado.

El continente americano tiene poco de qué enorgullecerse con las políticas generales y de educación que se aplicaron a las poblaciones indígenas durante los siglos de colonialismo y de la historia republicana en curso. Desde una perspectiva humanista, habría que referirse a las lenguas indígenas como supervivientes del colonialismo. El expediente histórico de las políticas indigenistas muestra a fines del siglo XIX tentativas conscientes de genocidio cultural en Estados Unidos, así como en Chile y otros países sudamericanos.

Las políticas indigenistas en América pasaron de la fase de exterminio intensivo a una sostenida estrategia de asimilación coactiva, que promovió el cambio de lengua por medio de escolarizaciones monoculturales. La política de asimilación se consideró una alternativa menos costosa y más "humana" que la acción militar, pero no inhibió el racismo. Predominó la hipótesis del evolucionismo social, que postula una transición forzada de desarrollo de las culturas humanas desde fases de *salvajismo* y *barbarismo* a niveles *civilizatorios*. Según Crawford (1996a), ésta era la visión ortodoxa entre antropólogos y lingüistas de fines del siglo XIX. En medio de esta tendencia, tampoco es de extrañar la ficción de que la humanidad se encaminaba a la lengua única.

La llamada globalización contemporánea reorganiza de un modo diferente las jerarquías culturales. En el contexto actual, las sociedades y los grupos que las componen muestran muchos indicios de adaptación a los nuevos tiempos, en el sentido de que no desean un diseño de comunidades cerradas, que retienen inmutables los principios originales de sus valores, pero tampoco muestran vocación de formaciones socioculturales

[4] Inglaterra anexó legalmente al País de Gales bajo las leyes del Acta de Unión de Inglaterra y Gales en 1535, bajo el reinado de Enrique VIII. En 1746, mediante el Acta de Berwick se establece que todas las leyes que se aplicaran en Inglaterra se aplicarían automáticamente en el país de Gales y en Berwick, una ciudad anglo-escocesa. Esta acta, con respecto al País de Gales, fue abrogada en 1967 (la traducción fue mía), http://www.experiencefestival.com/a/Wales_-_Law/id/1288287.

[5] En las universidades y en las publicaciones se mantenía una lengua común internacional de cultura, fuerte símbolo de la unidad europea. De hecho, el latín se seguía utilizando en sus áreas tradicionales y se erigió como un medio cultural importante, aunque menor al papel que se asignó a las grandes lenguas de los estados, ubicadas en un medio, periférico y disperso, de numerosas lenguas minoritarias que se iban fraccionando y dialectalizando (Petschen, 1990).

enteramente abiertas a los otros grupos. Las sociedades se muestran fragmentadas y policéntricas, en correspondencia a los sistemas de valores, que inevitablemente promueven la diversidad y el pluralismo[6].

Evolución de las perspectivas paradigmáticas

Desde mediados del siglo XX ha ocurrido una evolución relativamente rápida de las teorías de políticas de protección de lenguas originarias y minoritarias, lo cual es constatable por las diferentes estrategias y responsabilidades que asumen los países e instituciones multilaterales en los asuntos lingüísticos y culturales (Woehrling 2005).

El punto de partida en esta evolución paradigmática es el llamado enfoque *tradicional,* cuyas principales expresiones son los tratados para establecer el estatus internacional de las minorías después de la primera Guerra Mundial y —recientemente— la Convención Marco para la Protección de las minorías nacionales del Consejo de Europa en 1994. Este tipo de políticas de protección y reconocimiento acredita la existencia de las minorías y negocia un estatus político que provee de ventajas específicas —afirmativas—para promover sus lenguas y culturas en contextos donde existen otras (*id.*)[7].

Los modestos logros en el nivel global y nacional motivaron la emergencia de un enfoque alternativo asociado con principios de los derechos humanos. Este segundo enfoque asume que las normas legales y garantías pueden apoyar a individuos y grupos de personas pertenecientes a poblaciones con antecedentes lingüísticos, culturales y religiosos particulares. También se trata de crear condiciones de igualdad de oportunidades para el desarrollo, mediante la tradicional libertad de opinión, de expresión y asociación, como la tienen las personas pertenecientes a la mayoría de la población.

Este paradigma de los derechos humanos transfiere a un segundo plano los particularismos de las lenguas y culturas minoritarias y se enfoca en la aplicación apropiada de principios generales y universales, especialmente de las libertades públicas y del derecho a la autodeterminación.

[6] El consumo de masas, la aldea planetaria inclinada a las tecnologías de la comunicación, la mundialización económica y cultural (flujos migratorios) y la consolidación de entidades supranacionales (Unión Europea, ONU, el derecho internacional) separan a los individuos de sus identidades locales y favorecen su adhesión a valores comunes (Robertson 1995).

[7] Ésta es la forma moderna de protección de las características históricas y culturales particulares de las minorías nacionales territoriales, especialmente en Europa Occidental.

Esta concepción alcanzó considerable influencia después de la segunda Guerra Mundial, cuando se estableció el sistema de Naciones Unidas y se introdujo el reconocimiento universal de los derechos humanos.

Una expresión de este enfoque en México es la reforma del artículo 4º de la Carta Magna, que dio relevancia constitucional a la composición pluricultural de la nación mexicana, haciendo referencia a los pueblos indígenas. Como se sabe, esta reforma no resultó suficiente para aliviar las inequidades jurídicas y políticas que padecen los hablantes y comunidades indígenas del país (Presidencia de la República 2001).

El diseño más reciente de las políticas culturales es el enfoque *cultural*, que promueve la diversidad y a la vez desarrolla el concepto de derechos culturales en la organización de las naciones contemporáneas. La afirmación de la diversidad cultural constituye en sí un filtro de relativa seguridad en contra de las fronteras abiertas, las migraciones de población, la globalización económica y la estandarización de culturas. Salvaguardar lenguas regionales y minoritarias se vuelve un tema, entre muchos otros.

> En momentos en los que los instrumentos normativos de derechos humanos se han multiplicado sin que exista necesariamente coherencia entre ellos, proponer un nuevo texto puede parecer inoportuno. Sin embargo, en vista de la continuidad de las violaciones, del hecho de que las guerras actuales y potenciales encuentran en gran medida su germen en las violaciones de derechos culturales, y de que numerosas estrategias de desarrollo han demostrado ser inadecuadas por ignorancia de estos derechos, constatamos que la universalidad y la indivisibilidad de los derechos humanos se resienten por la marginalización de los derechos culturales (Grupo de Friburgo 2007).

El *derecho cultural* es un concepto paralelo a los derechos sociales y económicos: una colección de principios que no pueden invocarse directamente, como por ejemplo el derecho de participar o ser parte de la vida cultural[8]. La innovación de este enfoque es que establece diversos mecanismos legales que protegen los componentes culturales explícitamente. Por ejemplo, crear reglas legales para salvaguardar ciertas formas de lenguaje, las que tienen un valor cultural en sí mismas. En este caso, no se trata de derechos de una herencia cultural, sino del derecho de practicarla y de tenerla (Woehrling 2005).

Ahora bien, en la base de las políticas públicas de "tercera generación" se encuentra la responsabilidad gubernamental de identificar mejor

[8] Aspecto que se menciona en el artículo 27 del Convenio Internacional de Naciones Unidas sobre Derechos Políticos y Civiles.

los fenómenos sociales y económicos que obstaculizan el desarrollo multicultural de la sociedad. Ciertamente, este alcance mayor implica metodologías de cambio que involucran a todos los ciudadanos. En este marco, las instituciones públicas deben aumentar la capacidad de influir en la transformación de la sociedad, sobre la base de mayor información y mejor conocimiento para explicar las correlaciones entre los diversos hechos sociales. Y también de generar pronósticos sobre las consecuencias que resultarían de tomar determinadas decisiones.

Un resultado casi inmediato de la mayor capacidad explicativa es la comprobación de que el éxito reducido o lento de las políticas públicas —por ejemplo, de educación, empleo, salud y desarrollo urbano— se asocia más bien al proceso de implementación que a sus normatividades y diseños. Resultado que resalta la importancia y la fortaleza tanto del adecuado conocimiento científico como de los valores de libertad del individuo y de igualdad de oportunidades (Aguilar 2003). Es bien sabido, por lo demás, que la historia misma de logros reducidos promovió la óptica popular del *nada funciona bien* o *las promesas nunca se cumplen en los hechos*, con lo que se erosionó la confianza en la capacidad de las instituciones del Estado como agentes de grandes reformas sociales[9].

Al cabo de treinta años, las primeras políticas interculturales latinoamericanas en sectores indígenas —educativas y del lenguaje— han tenido impactos positivos pero insuficientes en la mejoría de los indicadores educativos y de competencia lingüística en las escuelas indígenas. Esta situación puede deberse a muchos factores, pero sin duda uno de ellos es la insuficiente o la deficiente implementación de las políticas interculturales. No han podido evitar la tradicional separación entre la política y la administración, entre los que toman decisiones y los actores que ejecutan las acciones.

En el campo de las políticas sociales en nuestros países, ha sido mucho más fuerte la atención que se pone en la manera como se elaboran las políticas y en la normatividad que implican. Sólo en los últimos años —a raíz de los pocos o lentos resultados— ha emergido una mayor preocupación por determinar si las políticas educativas, culturales o lingüísticas realmente logran lo que se espera de ellas. De ahí que los financiamientos de programas y proyectos incluyan como exigencia cada vez más específica la evaluación de los resultados.

[9] En la actualidad sabemos relativamente poco sobre el proceso de implementación de las políticas. Ésta es una deficiencia desafortunada en nuestra concepción del proceso de la política y puede conducir a quienes elaboran las políticas a conclusiones igualmente desafortunadas (Van Meter y Van Horn 2003).

Estrategia sobre los derechos lingüísticos en México

En México, el 13 de marzo de 2003 se decretó la Ley sobre Derechos Lingüísticos para el sector indígena y una reforma educativa afín (Cámara de Diputados 2003). Ambos instrumentos otorgan facultades legales para enfrentar la discriminación, el escaso fomento y la exclusión de lenguas y culturas indomexicanas. Dos años después se establece el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali), que administra esta normatividad. Y en julio de 2006 se completa un proceso de consulta y difusión de la nueva ley. Se trata, en suma, de una incipiente experiencia legal, gubernamental y técnica más explícita que se aplicará en el segmento indígena dentro del cuadro de multilingüismo y diversidad etnolingüística que presenta la sociedad mexicana[10].

La naciente política sobre lenguas indomexicanas refleja el imperativo de un Estado en transición democrática que debe refundar lo público como un espacio de todos: del Estado como ente abstracto, del gobierno como redes organizacionales y de la sociedad como tejido orgánico y ciudadano (Cabrero 2000). Los problemas lingüísticos y culturales se plantean como responsabilidad de los principales niveles de gobierno y de la sociedad. Aunque la citada ley representa un cambio en materia de protección y promoción de las lenguas indígenas, no abandona del todo el llamado enfoque "tradicional" de las políticas sobre minorías etnolingüísticas, porque mantiene la vieja práctica de priorizar el reconocimiento-información de las minorías y porque ve en el estatus jurídico una fortaleza necesaria para promover las lenguas y culturas indoamericanas (Woehrling 2005).

Como era de esperarse, esta ley establece un deslinde crítico respecto del indigenismo de resabio colonialista, que rigió en el pasado la educación y la cultura en áreas indígenas, y se suma a la corriente humanista global a favor de los derechos humanos y culturales. Heath (1986) y otros estudiosos de la cuestión indígena de México concordaron en el carácter patrimonialista y asimilador de los proyectos y acciones indigenistas. Advirtieron también que de tales acciones emanaban concepciones e instituciones que actuaban en contra de las lenguas y culturas indígenas, a través de patrones encubiertos o explícitos de asimilación

[10] Aunque el significado de las políticas de lenguaje forma parte de la argumentación que propongo en este análisis, no es mi propósito analizar la historia y los pormenores de las políticas sobre lenguas indígenas en México. El análisis que realizaré se concentrará en la intencionalidad social y en el sustento temático (predicativo) de las políticas del lenguaje.

y premisas semiarticuladas sobre la metodología para la protección y normalización de las lenguas y culturas indígenas.

El antecedente jurídico directo es la iniciativa en materia indígena que discutió el Congreso mexicano en 2000 y que reconoce una modalidad de libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas, por medio de diversos mecanismos para garantizarles el acceso a instancias de representación política, a los recursos materiales, a la defensa jurídica y a la educación, así como a la protección de derechos compatibles con sus usos y costumbres correspondientes a la especificidad cultural (Presidencia de la República 2001)[11].

En lo que respecta a asuntos lingüísticos y culturales, la ley indígena de 2001 declara cuatro líneas de normalización: documentación cultural, infraestructura de medios de uso, educación escolar y sensibilización sobre el pluralismo:

> Preservar y enriquecer las lenguas indígenas, los conocimientos y todos los elementos que configuren su cultura e identidad.
>
> Adquirir, operar y administrar medios propios de comunicación. La Federación, los estados y los municipios deberán, con el concurso de los pueblos indígenas, promover su desarrollo equitativo y sustentable y la educación bilingüe e intercultural.
>
> Combatir toda forma de discriminación e impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.
>
> Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional, en los que se reconozca su herencia cultural (*ibid.*).

La ley promulgada en 2003 que define la pluralidad del patrimonio cultural y lingüístico de México como materia de orden público e interés social refleja una mezcla de los tres enfoques, con cierta dominancia del cultural. Esta ley encarga al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) la regulación del reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indomexicanas, así como la promoción del uso y desarrollo de las lenguas indígenas, en los tres órdenes de gobierno: federación, entidades federativas y municipios (artículo 1).

[11] La libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas —mencionadas en el párrafo segundo del artículo 4º constitucional— se plantean dentro de la soberanía nacional y del marco constitucional del Estado mexicano. Aunque se reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana, no se modifica la concepción de Estado nacional.

Establece también la legitimidad legal de todas las lenguas indígenas, tanto de las procedentes de pueblos existentes en el territorio nacional antes del establecimiento del Estado mexicano, como de las de otros pueblos indoamericanos que se arraigaron en el territorio nacional con posterioridad y que se reconocen por poseer un conjunto ordenado y sistemático de formas orales funcionales y simbólicas de comunicación. De modo que las lenguas indígenas y la lengua española se definen como lenguas nacionales por su origen histórico y tienen la misma validez en su territorio, localización y contexto (artículos 2 y 4).

El Estado —según establece el artículo 6— adoptará e instrumentará las medidas necesarias para asegurar que los medios de comunicación masiva difundan la realidad y la diversidad lingüística y cultural de la nación mexicana.

Por último, las lenguas indígenas serán válidas, al igual que el español, para cualquier asunto o trámite de carácter público, así como para tener acceso pleno a la gestión pública, los servicios y la información pública.

Los trabajos discursivos de las políticas del lenguaje

Toda política del lenguaje —tanto en las producciones discursivas como en las acciones de aplicación— suscita típicamente discusiones acerca de la objetividad, potencial de cambio y representación. Legisladores y administradores del lenguaje deben operar con la percepción de que sus razonamientos y propuestas tienen un carácter objetivo, debido a que tienen independencia —al menos, tratan de lograrla— respecto de los intereses, conocimientos y prácticas de los hablantes, para emitir diversas acciones a favor de aquéllos. En este sentido, la objetividad legal es la que hace la diferencia entre el proceder de la política pública y otros productos del esfuerzo y visiones de los hablantes. De hecho, se usan diversas prácticas y metodologías para apoyar y producir esta idea de objetividad de las instituciones, como las consultas, eventos especializados y evaluaciones, por ejemplo. Tales actividades se consideran signos claros de la llamada *buena práctica institucional*.

Las representaciones, en cambio, reflejan la condición de ser social y culturalmente producidas e históricamente contingentes, por lo cual el conocimiento, la explicación y la comprensión suscitan una serie de cuestionamientos sobre la objetividad de las concepciones en que se sustenta una política.

Los trabajos explicativos, temáticos y regulativos que contienen las representaciones de los discursos y las acciones de los administradores del lenguaje plantean una estratégica articulación entre el conocimiento

de la diversidad lingüística y la comunicación intercultural y las conductas más virtuosas posibles. Si la articulación se expresa en un documento jurídico o de divulgación, el "sentido" de la política del lenguaje admite dos interpretaciones. Una interpretación identifica el sentido con el referente del documento. La segunda, en cambio, se construye a partir del significado o predicación del texto. Con base en esta dualidad, Ricœur (2006) postuló que el sentido del discurso y de la acción abarca tanto el proceso de razonamiento (noesis) como los enunciados o las conductas observables (noemas), a todo lo cual se agrega la intencionalidad, que tiene que ver con la orientación *(directedness)* de las representaciones (The Metaphysics Research Lab 2006).

En la dimensión referencial se negocian, discuten y denominan los campos temáticos que caracterizan —en lo esencial— la cuestión indígena como objeto de la política del lenguaje. La mayoría de los documentos —institucionales, multilaterales y comunitarios— identifican tres campos temáticos como columna vertebral de la política:

1) Conflictos y demandas de las comunidades indígenas y movimientos sociales.
2) Repertorio de calificaciones, temas y principios de protección y promoción de lenguas.
3) Métodos sociales de protección a las lenguas y promoción del pluralismo lingüístico y cultural.

La definición, tematización y explicación de estos contenidos de la política del lenguaje constituyen cruciales trabajos de interpretación y comprensión y a menudo dan pie a más controversias que consensos. En particular, el campo 1 (conflictos y demandas) y el 3 (metodologías de cambio) son los más observados y criticados por las comunidades etnolingüísticas, no sólo en el diseño sino principalmente en la implementación de la política del lenguaje respectiva, como se observa en una de las declaraciones del Frente Indígena Oaxaqueño Binacional:

> […] 3. Que todas las instituciones del gobierno estatal y federal de México, revisen cuidadosamente los antecedentes de las organizaciones […] 4. Hace falta un recurso legal que castigue a dirigentes que desvíen los recursos que le corresponden a las comunidades, no deben de pasar de manera impune y desapercibida. […] 5. El enriquecimiento ilícito a costa del sacrificio de las comunidades, no tiene espacio en nuestros pueblos indígenas que siempre hemos vivido la manipulación del gobierno y no toleraremos la de nuestros líderes (Domínguez 2004).

Los discursos más característicos de las políticas del lenguaje son las definiciones funcionales y las explicaciones de interés, en el sentido de que no proveen conceptos desde disciplinas científicas, sino que emplean definiciones genéricas y abstractas y además se suman a la cultura de lo políticamente correcto, no disintiendo con los intereses y objetivos de los grupos etnolingüísticos (Woehrling 2005). En ambos casos, los patrones de explicación asumen una compatibilidad con verdades pretendidas y demandas de reivindicación de tales grupos. Así, los discursos se convierten en factores constitutivos de la realidad aludida, tornan innecesaria cualquier argumentación para justificar la validez del razonamiento y sustituyen los intentos de los hablantes por obtener directamente el conocimiento de los fenómenos sociolingüísticos. Según Knuuttila (2002), en estas explicaciones subyace una dislocación del saber, porque usan formas abstractas y recursos de ocultación en buena parte de la fundamentación. En este sentido, existe una crisis no reconocida de la validez de las representaciones de las políticas, porque mantienen una relación ambigua entre los textos de la política del lenguaje y la realidad por regular[12].

Por razones vinculadas a la operatividad de las organizaciones socioculturales, los razonamientos sobre las lenguas y la comunicación se agrupan y reorganizan en torno de los significados más difundidos, públicos y autorizados. Un ejemplo muy claro del diseño sociolingüístico que se difunde didácticamente en audiencias nacionales e internacionales es el documento de orientación *La educación en un mundo plurilingüe,* producido por la UNESCO (2003a)[13].

Con bastante independencia de la tarea explicativa de los significados de los fenómenos asociados a la diversidad lingüística que realizan los científicos correspondientes, los mencionados trabajos institucionales forjan la presencia "globalmente correcta" de las políticas y —en nombre de lo que reflejan las investigaciones y las discusiones teóricas— se adoptan

[12] En opinión de los especialistas, concentrar la atención en procedimientos y técnicas tiende a colocar la atención lejos de los problemas fundamentales asociados a las cosas, tales como el papel de la lengua, de la interpretación y de la selectividad en el trabajo de investigación, lo que subestima la necesidad de la reflexión.

[13] Este documento se divide en tres secciones: *1*) una presentación de conceptos clave para aclarar una serie de significados y términos que se utilizan en relación con las lenguas y la educación; *2*) una síntesis del marco normativo referido a los idiomas y a la educación; y *3*) una síntesis de debates y acuerdos sobre asuntos lingüísticos, que los inscribe en el marco de una serie de directrices y principios, ya que "proporcionar marcos internacionales en materia de políticas y prácticas de la educación sobre asuntos importantes y complejos es una función esencial de la UNESCO" (2003a, p. 8).

representaciones, se censuran malas prácticas, se escucha la voz de los excluidos, se proponen estrategias, se diseñan normatividades y se promueven acciones y campañas tendientes a producir situaciones deseables.

Planteado este fenómeno desde el constructivismo sociohistórico, se trata de una transición hacia la estandarización de los razonamientos continuos, flexibles y abiertos de los sujetos hacia unidades temáticas discretas, lo que constituye la condición básica para la emergencia de un pensamiento consciente (Bronckart 2006).

Los discursos y terminologías participan de ambos tipos de representaciones —las abiertas y las discretas— y sirven a los sujetos hablantes como formas de aprendizaje social de los significados públicos que orientan las diversas interacciones cotidianas. Estas formas de significado corresponden a mecanismos de cognición social e individual llamados *representaciones cognitivas* o *formatos* (Bruner 2006). En el plano de la comunicación —según Aracil *et al.* (1982)— las normas de uso lingüístico operan como las representaciones más relevantes, porque originan y refuerzan una corriente social que se impone de manera casi irresistible. Las normas se transforman en impersonales, objetivas, de modo que aun cuando son convenciones parecen una necesidad *natural*[14].

Dos de los formatos discursivos más frecuentes y con gran fuerza cognitiva son las declaraciones temáticas y las definiciones. Cito algunos ejemplos a continuación.

Las siguientes declaraciones temáticas delimitan enfática y operativamente aspectos principales del problema al cual se aplicarán normas legales:

> El derecho de practicar una lengua regional o minoritaria en la vida privada y pública constituye un derecho imprescriptible[15].
>
> La diversidad lingüística y cultural es la base del universalismo[16].
>
> Una declaración universal de derechos lingüísticos corrige desequilibrios lingüísticos.
>
> Para mantener un idioma vivo, escribirlo es fundamental (Stanley 2003).

[14] De modo que las comunidades humanas no son una suma de individuos con interpretaciones independientes, sino que forman una compleja estructura de interrelaciones. Mediante la interacción social, los hablantes producen y negocian los significados que atribuyen a las lenguas y sus culturas (cf. Bruner 2006).

[15] Carta Europea delle Lingue regionali o minoritaire, Estrasburgo, 1992; *apud* Orioles (2003, p. 110), traducción mía.

[16] Ésta y la siguiente proposición proceden de la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, Barcelona (1996).

Las definiciones —también estructuras más funcionales que sustanciales— realizan una delimitación general adaptable a la lógica del articulado del instrumento jurídico:

> Pueblos indígenas: Colectividades humanas, descendientes de poblaciones que, al inicio de la colonización, habitaban en el territorio de la entidad, las que han dado continuidad histórica a las instituciones políticas, económicas, sociales y culturales que poseían sus ancestros antes de la conformación del Estado de México, que afirman libre y voluntariamente su pertenencia a cualquiera de los pueblos señalados en el artículo 6 de esta ley (Gobierno del Estado de México 2000).
>
> Lengua regional o minoritaria: Se entiende la lengua *1*) tradicionalmente practicada en el territorio de un Estado por ciudadanos que constituyen un grupo numéricamente inferior al resto de la población de ese Estado; *2*) Diferente de la lengua oficial del Estado; la expresión no incluye los dialectos de la lengua o la lengua de migrantes (Carta Europea delle Lingue regionali o minoritaire, *apud* Orioles 2003, la traducción es mía).
>
> Política lingüística, primera acepción, como regulación de los usos lingüísticos de una organización, segunda acepción, como responsabilidad de gestión de las lenguas en una sociedad. En la primera acepción existen muchas organizaciones que disponen de políticas lingüísticas (por ejemplo, la empresa *Telefónica*) en el sentido de que existe un mínimo de regulación sobre los usos lingüísticos dentro de ellas, sin excluir que puedan favorecer a una lengua minorizada. En la segunda acepción, una institución asume una responsabilidad (Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas, por ejemplo), sin negar que la responsabilidad final corresponda al Estado a través de sus instituciones superiores. Se asume el término *política lingüística* por ser una expresión socialmente extendida, pero aquí se prefiere el sentido de *política pública* sobre la lengua *(language policy)* (Consello da Cultura Galega 2002).

Las proposiciones argumentativas —un tercer formato discursivo— constituyen estructuras de interpretación de experiencias, problemas y necesidades que permiten a los sujetos asumir alguna posición frente al fenómeno sociolingüístico por regular. Cuando una institución profiere argumentos, realiza una acción regulativa cuyo significado se moldea en el sistema cultural respectivo (Bruner 2006). Si ocurre el reconocimiento interaccional del significado, esta actividad discursiva se transforma en un recurso de consenso, porque hace viable la pretensión de explicar o definir la naturaleza de un fenómeno. Por ejemplo:

> Para que las lenguas se mantengan vivas, hay que utilizarlas y esto supone su uso en las nuevas tecnologías y el desarrollo de nuevas tecnologías como los programas de traducción (Parlamento Europeo 2001).
>
> Es del todo inaceptable, y una muestra palpable de que el colonialismo lingüístico no ha dejado nunca de existir en cinco siglos en nuestro continente, que el guaraní no tenga una presencia equitativa en todos los ámbitos internacionales (negociaciones, organismos, Internet, ciencia y tecnología, comercio, etc.) junto al inglés, el castellano, el francés y el portugués (Ñe'êeta rekávo Aty 2006).
>
> En parte debido a un resurgimiento cultural indígena en México causado por el levantamiento Zapatista de 1994, y gracias a la persistencia de educadores Mixtecos y académicos, más personas que nunca hablan hoy el idioma, uno de muchos en un movimiento mundial que procura preservar y revivir idiomas indígenas, desde el Hmong y el Evank al galés y Maorí (Stanley 2003).
>
> México es el producto de la unión de pueblos y culturas diferentes. La mayor riqueza de nuestro país está en su diversidad cultural. Por ello, la unidad nacional no puede sustentarse en la imposición de una cultura sobre las demás. Por el contrario, nuestra unión debe ser el resultado de la colaboración fraterna entre los distintos pueblos y comunidades que integran la Nación (Cámara de Diputados 2003).

Diversas herramientas y el lenguaje —según Wartofsky (1973)— adquieren contenido cognitivo y significado afectivo, que las convierten en objetivaciones culturales de las necesidades e intenciones humanas. Las políticas del lenguaje —en el marco de esta propuesta— corresponden a *artefactos secundarios* que contienen representaciones y valoraciones de los artefactos primarios como las palabras y las variantes dialectales y contribuyen poderosamente a la preservación y transmisión de prácticas y creencias[17].

Una inferencia inmediata es que las mediaciones culturales requieren de una distinción fundamental entre las regulaciones sociolingüísticas procedentes de instituciones y acuerdos oficiales normativos y las regulaciones que genera la integración multicultural y multilingüe entre países y comunidades en los hechos cotidianos. Cabe pensar en este punto en una distinción entre los comportamientos sociolingüísticos prácticos y libres de los hablantes y el control y asesoría que provienen desde las instituciones hacia las comunidades indígenas (Dennett 2004, Engeström 1999).

[17] Ejemplos de esta clase de mediación son las creencias tradicionales, las recetas, las normas y las constituciones (*cf.* Cole 1999).

Debates como fuentes de información e interpretación sociolingüística

En la interpretación y comprensión de los discursos y acciones de política del lenguaje subyacen estructuras de información y de valores de convivencia que permiten a los hablantes la elección de rasgos pertinentes a una identidad etnocultural y lingüística y a la vez la identificación de acciones congruentes con la ética de convivencia que plantea una política, una ideología o un movimiento social respecto de los pueblos indígenas. Es evidente la importancia que adquieren en este aspecto la dimensión, cantidad y circulación de saberes e informaciones acerca de lenguas, comunidades, culturas y sus situaciones.

La creciente cantidad de instrumentos jurídicos y estándares en relación con desarrollos lingüísticos, educativos y culturales refleja la naturaleza reticular de la circulación de concepciones, valores y responsabilidades que las instituciones de políticas públicas adoptan para remediar la situación de las lenguas de las minorías y poblaciones originarias y para promover la reorganización democrática, multicultural y plurilingüe.

De un modo virtual, ocurre una singular interacción entre las interpretaciones de los hablantes, de las comunidades y de las instituciones que va configurando un ethos compartido de categorías, prioridades y metodologías sobre el desafío del multilingüismo. En el marco de esta suerte de mente global, cobran singular importancia ciertas acciones y trabajos sobre el lenguaje que producen la centralidad y la legitimidad del repertorio de cuestiones que proclaman las políticas públicas. A modo de ejemplo, menciono tres:

1) Eventos-debates globales.
2) Instrumentos normativos —declaraciones, tratados, acuerdos, reportes técnicos e indicadores—.
3) Publicaciones de orientación.

Las concepciones e indicadores que emanan de este tipo de trabajos sobre el lenguaje demarcan temáticamente el hiperespacio de acción intercultural y a la vez proporcionan a los hablantes y a la sociedad un repertorio de contenidos y explicaciones que refleja la objetividad legal y la eventual legitimidad de las instituciones. A la vez, es el espacio de aplicación de la teoría de las políticas del lenguaje y de la sociolingüística.

En el plano textual, propongo que el complejo conjunto de trabajos discursivos ocurren de un modo especial en el evento de los debates o polémicas virtuales, en el marco de las comunidades científicas y políticas.

De un modo indicativo, resaltaré la conceptualización, algunos resultados y las expectativas en torno de fenómenos multiculturales de reconocida influencia en los tiempos actuales en cuatro reconocidos debates de la sociolingüística contemporánea. No sugiero que estos debates sean los únicos, pero me arriesgo a postular que reflejan las discusiones más vigentes en este campo y que contribuyen a la formación de una plataforma de información y conocimientos científicos que debieran considerarse en el diseño y ejecución de las políticas del lenguaje[18].

Debate global sobre el futuro de la etnodiversidad

Las políticas contemporáneas de lenguaje buscan transferir el fenómeno inevitable de la diversidad lingüística y cultural de la condición de *problema* hacia una valoración como un potente *recurso* del desarrollo humano sustentable y solidario. Una buena demostración de la dificultad por establecer el significado de este complejo fenómeno está en la multiplicidad de sentidos con que se utiliza en la lingüística las expresiones *diversidad* o *etnodiversidad.* Tal vez las exploraciones más recientes en torno del significado contemporáneo de la diversidad se refieran a las consecuencias de la pérdida de idiomas y a las conexiones entre los circuitos de diversidad local, nacional y global (Calvet 2004).

En esa dirección, los significados se visualizan en tres dimensiones de la vida social: una, la funcionalidad marginal y la reproducción desterritorializada de las lenguas en los escenarios de los fenómenos multiculturales actuales; otra, la focalización más intensa de la racionalidad o reflexividad en torno a modelos lingüísticos y culturales dominantes; y una tercera consecuencia no deseada es la profundización de los procesos de diversificación y especialización de las capacidades socioculturales de los sujetos en torno a las necesidades de los proyectos globales (Muñoz 1998).

Una de las motivaciones fundamentales para erigir políticas de lenguaje en los contextos históricos de desigualdad y hegemonía en que se inserta la diversidad lingüística es la vulnerabilidad o riesgo de pérdida, desplazamiento o muerte de las lenguas minorizadas y minoritarias *(language endangerment).* Mufwene (2002) propone que la cuestión de la vitalidad lingüística en general es una perspectiva teórica más positiva para discutir el tema de las desigualdades, porque pone particular atención a

[18] Utilizo, para ello, el evidente consenso que refleja la mayoría de las políticas del lenguaje en torno de tres muy aceptados objetivos sociales, tales como los derechos de las minorías y sectores minorizados, el reconocimiento de la diversidad lingüística y la entronización del pluralismo en la convivencia social (UNESCO 2003b).

aquellos factores que benefician a lenguas determinadas en perjuicio de otras, como adaptación a problemas socioeconómicos para sobrevivir.

Por otra parte, la demografía de la diversidad planetaria, a partir de indicadores censales, se utiliza para predecir grados de vitalidad o de pervivencia de los idiomas. ¿Cuántas lenguas se encuentran en situación de muerte? Crystal (2000) advierte que antes de llegar a una estimación cuantitativa del problema, es necesario adoptar una visión de perspectiva. El porcentaje de lenguas en situación de muerte toma sentido sólo si lo relacionamos con el total de lenguas vivas en el mundo de hoy. ¿Cuántas lenguas hay? La publicación *Ethnologue* (2005) declara la identificación de 6 912 lenguas y una cantidad aproximada de 6 000 millones de hablantes[19].

Es muy posible que la naturaleza y sobre todo las consecuencias de las alteridades lingüísticas rebasen —casi por igual— la imaginación popular y los intentos investigativos más rigurosos. La vulnerabilidad de las lenguas es un asunto mucho más complejo que lo que sugieren la bibliografía especializada y las propias concepciones de los hablantes.

Debate sobre sustitución y minorización de las comunidades lingüísticas

El futuro de las lenguas en el siglo XXI depende de cómo los países particulares puedan tener acceso al desarrollo socioeconómico en un tiempo no muy largo. En algunas partes del planeta, la globalización avanza sin enfrentar mayores obstáculos sobre las lenguas indígenas que no participan en la economía. En cambio, el futuro económico es incierto en aquellas partes del mundo donde las lenguas y las culturas indígenas parecen no estar amenazadas por el actual curso de los acontecimientos. Si los administradores del lenguaje se involucran con la diversidad lingüística como una dimensión de la biodiversidad que debe mantenerse, estarán ignorando el dilema moral que implica esta situación (Mufwene 2002). Los hablantes construyen —en consecuencia— respuestas o reacciones adaptativas a las actuales condiciones socioeconómicas que exigen competencia en el idioma elegido para su sobrevivencia.

Las diversas situaciones de cambio lingüístico *(shift)* documentadas en escenarios migratorios y de contacto intercultural conducen a la revisión de unos de los postulados más establecidos en las representaciones

[19] Publicaciones especializadas desde 1980 estiman una cantidad de entre 6 000 y 7 000 lenguas, pero reconocen que este panorama ha variado rápidamente en las últimas décadas. El rango podría haberse ampliado de 3 000 a 10 000. Por tanto, resulta de gran importancia entender las razones que explican semejante variación.

sociolingüísticas de comunidades y hablantes de lenguas indígenas: aquel que atribuye el cambio, sustitución, pérdida o asimilación de lengua a factores exclusivamente externos. En sólidos análisis sobre el futuro de las lenguas originarias en Estados Unidos, James Crawford (1995, 1996a y 1996b) desarrolla la hipótesis de que el cambio de lengua no puede provocarse desde fuera, sino que proviene de los factores subjetivos de los hablantes. Peter Ladefoged (1992) —en el marco de la famosa controversia en la revista *Language* acerca de la pérdida de la diversidad lingüística— planteó que los idiomas mueren de una manera compleja y muy gradual, debido a la asimilación de sus hablantes por otras culturas. En realidad, hay numerosos factores implicados en el proceso de *shift* sustitutivo, pero no hay documentación concluyente a favor de algún determinado factor de cambio.

Entonces, ¿el cambio de la lengua estaría más bien determinado por los cambios internos dentro de las mismas comunidades de habla? Sin duda, estos cambios ocurren como reacción a presiones externas o a las “dislocaciones”, en el sentido de Fishman (1977)[20]. La implicación de esto es que los mismos hablantes son responsables en última instancia, con sus actitudes y opciones, de lo que suceda a su lengua materna. Está demostrado que las opciones de la lengua son influenciadas, consciente e inconscientemente, por los cambios sociales que afectan a la comunidad de diversas formas.

La población indoamericana, a partir de las acciones coloniales de España y Portugal en el siglo XV, fue colocada en una situación de exterminio que la redujo en 50 años de conquista a una dimensión minoritaria y vulnerable, razón por la cual es motivo de protección e involucramiento por parte del Estado-nación. Aunque no hay una cifra oficial, se estima que en sólo 50 años de colonización la población indígena fue diezmada de 30 millones de habitantes a tan sólo 5 millones (Barreno 2004). Según la Comisión Económica para América Latina (2007), el total de indígenas en América Latina se aproxima a los 30 millones de personas, reunidos en un provisorio cálculo de 671 pueblos indoamericanos.

Sin embargo, la riqueza idiomática prácticamente no forma parte del conocimiento que los ciudadanos latinoamericanos tienen de sus respectivas sociedades. Muy al contrario, podemos decir que existe, en el conjunto de la sociedad en general, una actitud indiferente —y en muchos casos

[20] Las mencionadas dislocaciones refieren a aspectos demográficos, económicos, comunicacionales y de estatus (Fishman 1977) y se agudizan cuando se rompe el aislamiento de los poblados indígenas.

negativa— hacia la diversidad en general y hacia las lenguas indígenas en particular (Díaz Couder *et al.* 2005).

Derechos lingüísticos y derechos indígenas

Durante las dos últimas décadas, la cuestión de los derechos de las minorías se ha convertido en un tópico principal de interés global, debido a la proliferación de violentos conflictos nacionales, con el consiguiente sufrimiento, desplazamiento de poblaciones masivas y crisis económica y social. Muchos de estos conflictos tienen raíces profundamente arraigadas en prejuicios y discriminación de las minorías. Por esta razón, muchas afirmaciones de identidad se expresan en demandas de autodeterminación (Levin 2004)[21]. En opinión de Woehrling (2005), los derechos individuales no constituyen una base suficiente para garantizar el respeto a las diferencias lingüísticas y comunicativas.

El tema de las minorías ha permanecido en la agenda internacional desde 1945, siempre en estrecha conexión con los derechos humanos y el establecimiento de la paz. El primer sistema de protección de los derechos de las minorías se acordó en la Liga de las Naciones al final de la primera Guerra Mundial. Este sistema se estableció para proteger y favorecer a los nacionales pertenecientes a minorías raciales, religiosas y lingüísticas que vivían dentro de los nuevos y ampliados estados emergentes, los cuales a su vez resultaron del rediseño de las fronteras causado por la desintegración de los tres imperios multinacionales dominantes en esa época: Austria-Hungría, Prusia y el Imperio Otomano (Pentassuglia 2004). Desde entonces, la concepción de garantías especiales de protección a las minorías evolucionó hacia la doctrina de los derechos humanos básicos para todos.

En América Latina, la inclusión del orden legal indígena en el derecho positivo no se produjo desde una posición de igualdad y reconocimiento mutuo, sino desde el sometimiento. Por eso, la realización plena de un pluralismo legal en América continúa siendo una utopía[22]. Sin embargo, desde mediados de los ochenta los indígenas han reconquistado enormes espacios en la configuración fundamental de los estados latinoamerica-

[21] El principal instrumento para proteger los derechos de los pueblos indígenas es la Convención 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), de junio de 1989, que condena a los estados y grupos sociales que nieguen la identidad de los pueblos indígenas y asigna responsabilidades a los estados para asegurar, con su participación, sus derechos e integridad.

[22] Ni los modelos teóricos liberales ni los instrumentos jurídicos para la protección legal de las minorías han dado respuestas inamovibles a la problemática del Estado multinacional.

nos. La dinámica hacia el ensanchamiento de las garantías indigenistas —apoyada por diversos grupos étnicos de presión y una amplia praxis constitucional en países como Colombia, Brasil y Nicaragua— difícilmente se podrá detener a largo plazo (Barié 2000).

Debate sobre el fenómeno migratorio transnacional

Una visión adecuada de los costos y beneficios de la migración internacional mostraría que existen amplias evidencias de que la migración origina costos y beneficios tanto a los países expulsores como a los países receptores, pero que no se comparten de manera equitativa (International Organization for Migration 2005)[23].

Uno de los impactos socioculturales de la migración internacional es el acelerado abandono de componentes clave de las culturas e idiomas de los inmigrantes por parte de los niños y jóvenes, hijos de migrantes y también por los propios inmigrantes. Estos cambios socioculturales y sociolingüísticos se producen rápidamente aun en los países abiertos a la inmigración y en contextos donde no disgusta que se conserven las culturas de los inmigrantes. Para las políticas culturales y lingüísticas, constituye una cuestión principal la identificación de las razones de estos cambios socioculturales (Glazer 1993).

Bastante diferente es la perspectiva que presenta el fenómeno migratorio en México, dado que en él confluyen diversas dimensiones de la migración trasnacional hacia los Estados Unidos, el principal destino de los migrantes en el mundo[24]. En la simultánea calidad de país de origen, tránsito y destino de la migración internacional, aunada a la trayectoria en asilo y recepción de inmigrantes europeos, sudamericanos y centroamericanos durante el siglo XX, México enfrenta tanto el incesante flujo de transmigrantes, que ingresan y cruzan el país, como la creciente emigración de nacionales con destino hacia Estados Unidos, en su mayoría indocumentados (Consejo Nacional de Población 2004)[25].

Las negociaciones migratorias —por otra parte— han acentuado los debates sobre los derechos humanos, noción que ha ido evolucionando rápidamente. En esa dirección, Bustamante (2003) sugiere que la noción

[23] La División de Población de la Naciones Unidas estima que en 2005 la población emigrante sumará entre 185 y 192 millones de personas, contra 175 millones de personas en el año 2000. *Cf.* International Organization for Migration (IOM), 2005.

[24] Que en el año 2000 se estimó en 35 millones de personas.

[25] México ocupa la tercera posición mundial entre los países con pérdida anual de población por migración internacional, después de China y la República Democrática del Congo.

de soberanía, basada en el control de las fronteras y en la aplicación de políticas nacionales de inmigración, tiende a relativizar su significado, de acuerdo con la evolución jurídica de los derechos humanos. De hecho, el reconocimiento del derecho a emigrar, como condición inherente al principio de libertad de tránsito, enfrenta la supremacía del derecho de soberanía del Estado receptor sobre el derecho individual. La emigración se considera un derecho; la inmigración, no (Alba 2000).

La transferencia de remesas por parte de la población indoamericana refleja el aumento de la capacidad financiera y política, hecho que explica la vigorosa presencia de las organizaciones de migrantes indígenas. El empoderamiento financiero de los migrantes indígenas es sólo una arista de esta situación. La poca información confiable y disponible no permite ponderar los impactos de esta nueva fuente de ingresos en la vida, la cultura, los recursos comunicativos y lingüísticos del creciente número de estos migrantes.

Desarrollo educativo cultural y lingüísticamente pertinente

En el contexto de políticas de aumento del acceso a la educación y de modernización del proceso escolar, ha sido difundida la visión ascendente de la incipiente y subordinada educación escolar indígena en México y otros países latinoamericanos. La retórica de doctrinas progresivas sobre el bilingüismo escolar ha servido para forjar la ilusión de que han sido superados los antiguos enfoques y las prácticas de alfabetización y de enseñanza bilingüe. En realidad, la transformación congruente de la educación intercultural en los países latinoamericanos se definirá en los contextos y procesos escolares específicos, en la medida que se democratice la gestión educativa de la sociedad civil y de las comunidades de base, mediante modalidades de participación integral y control comunitario, "porque el pluralismo afirma que la diversidad y el disenso son valores que enriquecen al individuo y también a su ciudad política" (Sartori 2001, p. 19).

Tres concepciones pueden identificarse en el proceso por establecer un sistema escolarizado para los alumnos procedentes de los pueblos indoamericanos. Estas tres concepciones articulan de un modo diferente los factores clave de la educación indígena: las lenguas[26], la cultura y la identidad (Muñoz 1998 y 2002).

[26] Lengua materna indígena y el español como segunda lengua.

Tabla 1. *Paradigmas de la educación escolar indígena en México*

Educación bilingüe *Proyectos indigenistas de alfabetización. Gobierno de Lázaro Cárdenas. Modelos transicionales. En suma, la diversidad como problema.*
Educación bilingüe bicultural *Formación del subsistema escolar indígena, años 70. Retórica de la diversidad como recurso, pero castellanización generalizada.*
Educación intercultural o multicultural bilingüe *Implantación de enfoques experimentales bilingües sensitivos a la cultura por agencias europeas de cooperación, años 80. Institucionalización en los años 2000. La diversidad como derecho.*

Muy diferente es el panorama de la Unión Europea, puesto que se parte de una estrategia global sobre el multilingüismo en las naciones de la comunidad europea. En efecto, el multilingüismo forma parte de la política, la legislación y la práctica comunitarias. En un comienzo este fenómeno fue asociado exclusivamente con el régimen lingüístico establecido por las instituciones europeas. En abril de 1958, se estableció la igualdad de las lenguas oficiales de los estados miembros y su reconocimiento como lenguas oficiales y de trabajo de las instituciones europeas (High Level Group on Multilingualism 2007).

Después del Tratado de Maastricht (1992), la promoción de la enseñanza de idiomas y del multilingüismo individual se convirtió en una piedra angular de la política educativa de la Unión Europea. En los años noventa, al tiempo, la política europea se volcó hacia la enseñanza de las lenguas oficiales. Pero lo que define a la política educativa de la presente década es su orientación hacia la inclusión lingüística, que intenta fomentar el aprendizaje de todas las lenguas: también las regionales o minoritarias, las de los inmigrantes y las principales lenguas internacionales.

El Parlamento Europeo y el Consejo *Competencias clave para el aprendizaje permanente* definieron en 2006 a la “comunicación en lenguas extranjeras” como una de las ocho competencias clave “necesarias para la realización personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” en una sociedad del conocimiento (*id.*).

Las notables diferencias temáticas como estratégicas del debate sobre el multiculturalismo y la educación etnolingüística en las regiones del planeta revelan —por una parte— la disparidad de avances en los conocimientos de estos fenómenos contemporáneos y —por otra— la jerarquización diferenciada de los aspectos relativamente nuevos del desafío

multicultural y multilingüe, tales como los modelos cambiantes de multilingüismo entre niños y jóvenes a consecuencia de la movilidad transnacional y de la inmigración; el potencial de las tecnologías lingüísticas para los usuarios no especializados de otras lenguas; las oportunidades y limitaciones del uso del inglés como *lingua franca*; la diversidad lingüística y su impacto en la producción, la transferencia y la aplicación de conocimientos; la importancia de la competencia multilingüe para encontrar empleo y para la movilidad de los trabajadores; las nuevas necesidades de mediación lingüística; los factores de éxito de la enseñanza de lenguas al margen del sistema educativo oficial; la enseñanza de lenguas en edades más avanzadas y el multilingüismo como medio para la integración completa.

En suma, la serie virtual de debates políticos y científicos conforma una plataforma reticular desigualmente compartida de información, conocimientos científicos y factores nuevos de interpretación del multilingüismo contemporáneo. Estos debates globales se configuran como estructuras noemáticas, que refieren laxa y ambiguamente a los conflictos interculturales y a las inequidades que pesan sobre las minorías y cobijan tanto el diseño como la ejecución de las políticas del lenguaje.

Conclusiones

La cuestión indígena en el México actual cobró mayor presencia en las dos últimas décadas como problema del Estado, pero no como cuestión principal de la sociedad mexicana. Esta dualidad corre paralela desde mediados del siglo xx, con distintos avances y ritmos. En el campo del conocimiento antropológico y sociolingüístico se han detectado evoluciones y dinámicas recientes en las políticas públicas sobre derechos humanos, educación y otros servicios sociales, especialmente en tres rubros: participación, reconocimiento y financiamiento público de acciones a favor de las poblaciones indígenas. Aunque no hay consenso en la explicación del fenómeno de la emergencia indígena, este sector es un beneficiario de las acciones afirmativas y subsidios educativos, culturales y infraestructuras que tienden a subsanar profundas inequidades y rezagos históricos.

Se discute si el éxito de una política del lenguaje depende de factores privados o públicos. La perspectiva interesante es que las políticas del lenguaje requieren cambiar sus campos de acción, dados los lentos avances cuando se orientan exclusivamente hacia los ámbitos privados (las ideologías y creencias de los ciudadanos). Los escenarios públicos pueden resultar más decisivos en los cambios socioculturales si se logra que las

instituciones públicas "interculturalicen" sus procedimientos y normas de funcionamiento.

Uno de los consensos que deriva de los debates expuestos es que las representaciones sociolingüísticas manifestadas por los organismos multilaterales rebasan los objetivos de protección y reconocimiento que caracterizaron a la declaración de derechos humanos, de mediados del siglo XX. En esa dirección, las instituciones de las políticas de lenguas y culturas plantean ir más allá de la documentación descriptiva de la diversidad lingüística y del multiculturalismo y difunden repertorios de temas y métodos institucionales para orientar, normar y desarrollar capacidades en los operadores directos de las políticas, a fin de intervenir en las tendencias de los fenómenos lingüísticos y comunicativos. Con tal propósito, estas instituciones producen diversos tipos de discursos y explicaciones de consenso para lograr acuerdos y compromisos multilaterales.

Las operaciones del razonamiento de las políticas del lenguaje que llamo *definición, tematización* y *argumentación* configuran el perfil de la interlocución principal y convergente entre instituciones de la política de lenguaje y las comunidades indígenas abstractas, en el marco de la tutela y financiamiento del Estado-nación. Es la estructura comunicativa reconocida de las políticas públicas en el presente. Por el contrario, la estructura comunicativa de desentendimiento, que aporta más contenidos y demandas, pero no reconocida, es la interlocución conflictiva entre el proyecto institucional y proyectos de resistencia, vinculados a movimientos indígenas que cuestionan la tutela del Estado y reivindican la autodeterminación[27].

Existe una interacción abierta y posible entre las representaciones de los hablantes y de las instituciones, cuya dinámica y convergencia dependen de capacidades de acceso a la información y el conocimiento y poder político compartido. Gracias a este fenómeno de *visibilización* global, las instituciones gubernamentales y multilaterales no sólo comparten objetivos y estrategias de políticas de lenguaje, sino que a través de las propuestas, concepciones e indicadores establecen una tutela temática sobre el hiperespacio de acción y proporcionan a hablantes y a comunidades minoritarias un repertorio de contenidos y explicaciones, a partir de los cuales se afirma la legitimidad de las instituciones. Pero la importancia legal o prestigio de estos documentos normativos constituye un riesgo para el desarrollo del pensamiento de los ciudadanos, pues inhiben —encubierta

[27] Algunos ejemplos de los años noventa son el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas, de las cooperativas indígenas autosustentables en el estado de Oaxaca, del Movimiento al Socialismo (MAS) en Bolivia y, anteriormente, de los movimientos autonómicos en Nicaragua.

o explícitamente— el conocimiento directo de los procesos de comunicación social en que se insertan las lenguas indígenas o los fenómenos multiculturales en curso. El carácter de "verdad legal" de los discursos institucionales de política del lenguaje explica la imperfección fundamental de los conocimientos de la mayoría de la sociedad. Una consecuencia no deseada del flujo mediado de información y conocimiento es la eventual imposibilidad de comprender la continuidad, complejidad y progresión histórica de los fenómenos sociolingüísticos.

Bibliografía

Aguilar V., Luis 2003. "Estudio introductorio", en *La implementación de las políticas.* Comp. L. Aguilar V. México: Porrúa, pp. 15-92.

Alba, Francisco 2000. "Integración económica y políticas de migración: un consenso en revisión", en *Migración México-Estados Unidos. Opciones de política.* Coord. R. Tuirán. México: Consejo Nacional de Población, pp. 31-44.

Aracil, Luis, *et al.* 1982. *Papers de sociolingüística.* Barcelona: La Magrana.

Barié, Gletus Gregor 2000. *Pueblos indígenas y derechos constitucionales en América Latina: un panorama.* México: Instituto Indigenista Interamericano.

Barreno, Leonzo 2004. "Educación superior indígena en América Latina", en *Estudios nacionales realizados por el* IESALC, en http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indígenas /informe. [Consultado el 22 de marzo de 2004.]

Bronckart, Jean Paul 2006. "Les conditions de construction des connaissances humaines", en *La Société des savoir: trompe-l'oeil ou perspectives?* Eds. M. Carton y J.B. Meyer. París: L'Harmattan, pp. 27-48.

Bruner, Jerome 2006. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* Madrid: Alianza Editorial.

Burkhardt, Jacob 1985. *La cultura del Renacimiento en Italia.* Madrid: Sarpe.

Bustamante Fernández, Jorge 2003. "La paradoja de la autolimitación de la soberanía: Derechos humanos y migraciones internacionales", en *Derechos humanos y flujos migratorios en las fronteras de México.* México: UNESCO, Secretaría de Relaciones Exteriores, Universidad Iberoamericana, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 37-70.

Cabrero Mendoza, Enrique 2000. "Usos y costumbres en la hechura de políticas públicas en México. Límites de las *policy sciences* en contextos cultural y políticamente diferentes", *Gestión y política pública,* 9, 2, segundo semestre, 200, pp. 189-229.

Calvet, Louis-Jean 2004. "Globalización, lenguas y políticas lingüísticas", en *La diversidad cultural, un debate en Chile.* Santiago: Instituto chileno-francés, Editorial Aún creemos en los sueños, pp. 39-54.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión 2003. "Ley general de Derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y reforma de la fracción cuarta del artículo séptimo de Ley General de Educación", *Diario Oficial de la Federación*. México, 13 de marzo.

Comisión Económica para América Latina (cepal) 2007. *Panorama social de América Latina 2006* [en línea]. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas LC/G.2326-P, febrero de 2007, en http://www.cepal.org/publicaciones/xml/0/27480/PSE2006_SintesisLanzamiento.pdf. [Consultado el 15 de agosto de 2007.]

Cole, Michael 1999. *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.

Consejo Nacional de Población (Conapo) 2004. *La nueva era de las migraciones. Características de la migración internacional en México*. México: Consejo Nacional de Población.

Consello da Cultura Galega 2002. *O proceso de normalización do idioma galego 1890-2000*. Vol 1: *Política lingüística: Análise e perspectivas*. Coord. Henrique Monteagudo y Xan M. Bouzada. Santiago de Compostela: Sección de Lengua, Documentación sociolingüística de Galicia.

Crawford, James 1995. *Bilingual Education: History, Politics, Theory, and Practice*. Los Ángeles: Bilingual Educational Services.

—— 1996a. "Seven hypotheses on language loss: causes and cures", adaptación de un discurso impartido el 4 de mayo de 1995, en el segundo Symposium on stabilizing indigenous languages, en la Universidad del norte de Arizona, en http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/89/f8.pdf. [Consultado el 4 de junio de 2001.]

—— 1996b. "Endangered Native American languages: what is to be done, and why?", en http://www.ncela.gwu.edu/pubs/crawford/endangered.htm. [Consultado el 10 de octubre de 2006.]

Crystal, David 2000. *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, Jim 2002. *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.

Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, 6-9 de junio de 1996, Barcelona, Federación Internacional pen, en http://www.ciemen.or/. [Consultado el 4 de marzo de 1998.]

Dennett, Daniel 2004. *La evolución de la libertad*. Barcelona: Paidós (Transiciones).

Díaz-Couder, Ernesto, *et al.* 2005. *Pluralismo lingüístico. Directrices generales para políticas institucionales*. México: unesco México.

Domínguez, Rufino 2004. "La experiencia del Frente Indígena Oaxaqueño Binacional: crisis interna y retos futuros", en *Indígenas mexicanos migrantes en los Estados Unidos*. Coords. Jonathan Fox y Gaspar Rivera-Salgado. México:

Universidad de California Santa Cruz, Cámara de Diputados LIX, Editorial Porrúa, pp. 77-90.

Engeström, Yrjö 1999. "Activity theory and individual and social transformation", en *Perspectives on Activity Theory*. Eds. Yrjö Engeström, Reijo Miettinen y Raija-Leena Punamäki. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 19-38.

——, Reijo Miettinen y Raija-Leena Punamäki (eds.) 1999. *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ethnologue 2005. 15a. ed. Ed. Raymond Gordon. Dallas, Texas: SIL International, en http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=area#1. [Consultado el 3 de agosto de 2007.]

European Center for Minority Issues 2004: *Mechanisms for the Implementation of Minority Rights*. Berlín: Council of Europe Publishing-Koelblin-Fortuna-Drick, pp. 9-28.

Fishman, Joshua 1977. "Language and ethnicity", en *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. Ed. H. Giles. Londres: Academic Press, pp. 307-348.

Fox, Jonathan, y Gaspar Rivera-Salgado (coords.) 2004. *Indígenas mexicanos migrantes en los Estados Unidos*. México: Universidad de California Santa Cruz, Cámara de Diputados LIX, Editorial Porrúa.

Giles, H. (ed.) 1977. *Language, ethnicity and Intergroup Relations*. Londres: Academic Press. (European Monographs in Social Psychology, 13).

Glazer, Nathan 1993. "Is assimilation dead?", *Annals of the American Academy of Political and Social Science,* 530, pp. 122-136.

Gobierno del Estado de México 2000. *Ley de derechos y cultura indígena del Estado de México*. Toluca, México.

Grupo de Friburgo 2007. *Declaración de Friburgo*. Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme. Friburgo, Suiza, en http://www.unifr.ch/iiedh. [Consultado el 25 de agosto de 2007.]

Heath, Shirley Brice 1986. *La política del lenguaje en México: de la Colonia a la nación*. México: Instituto Nacional Indigenista.

High Level Group on Multilingualism 2007. *Final Report*. Comisión de las Comunidades europeas, en http://www.ec.europa.eu/education/index_en.html. [Consultado el 30 de septiembre de 2007.]

International Organization for Migration (iom) 2005. *World Migration* Report, 882-22, junio.

Knuuttila, Tarja 2002. "Signing for reflexivity: Constructionist rhetorics and its reflexive critique in science and technology studies" [en línea], *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3(3), en http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm. [Consultado el 15 de octubre de 2005.]

Ladefoged, P. 1992. "Another view of endangered languages", *Language*, 68, 4, pp. 809-810.

Levin, Leah 2004. *Human Rights. Questions and Answers.* Quetigny, Francia: unesco Publishing.

Martel, Angéline 2006. "Ecología del lenguaje e ideologías de solidaridad. Políticas del lenguaje que desarrollan cuidadosamente condiciones de desarrollo para las comunidades lingüísticas", en *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo xxi.* Coord. R. Terborg y L. García. México: Centro de Enseñaza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México, vol. 1, pp. 133-162.

Mufwene, Salikoko S. 2002. "Colonization, globalization, and the future of languages in the Twenty-first Century", *MOST Journal on multicultural societies*, 4, 2, unesco.

Muñoz, Héctor 1998. "Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas", *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, pp. 31-50.

—— 2002. "Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad", en Rumbo a la interculturalidad en educación. Coord. H. Muñoz. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa-Universidad Pedagógica Nacional Unidad Oaxaca, pp. 25-62.

Ñe'êeta rekávo Aty-Organización por el Multilingüismo 2006. nra@nra-paraguai.org. [Consultado el 25 de mayo de 2006.]

Olivé, León 2003. *Multiculturalismo y pluralismo.* Buenos Aires-México: Biblioteca Iberoamericana de Ensayo-Universidad Nacional Autónoma de México, Paidós.

Orioles, Vincenzo 2003. *Le minoranze linguistiche. Profilli sociolinguistici e quadro dei documenti di tutela.* Roma: Il Calamo.

Parlamento Europeo 2001. *Resolución del Parlamento Europeo sobre las lenguas europeas regionales y menos difundidas*, en http://www.europarl.europa.eu/sides/detDoc.do? Textos aprobados por el Parlamento el jueves 13 de diciembre. [Consultado el 20 de septiembre de 2006.]

Pentassuglia, Gaetano 2004. "Minority rights, human rights. A review of basic concepts, entitlements and Implementation procedures under Internacional Law", en *Mechanisms for the implementation of Minority Rights.* Berlín: Council of Europe Publishing, Koelblin-Fortuna-Drick, pp. 9-28.

Petschen Verdaguer, Santiago (comp.) 1990. "Introducción", en *Las minorías lingüísticas de Europa occidental. Documentos (1492-1989).* Vitoria-Gasteiz: Eusko Legebittzana Parlamento Vasco, 2 vols., (*Informes y documentos*), pp. 37-87.

Presidencia de la República 2001. *Iniciativa de Reforma Constitucional en materia Indígena.* Senado de la República Documento-05/12/2000, Iniciativa de Reforma Constitucional en materia Indígena N°001205, aprobada el 25 de abril,

en http://www.senado.gob.mx/comunicacion/content/leyes/. [Consultado el 3 de enero de 2004.]

Riccouer, Paul 2006. *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido.* México: Siglo XXI-Universidad Iberoamericana.

Robertson, R. 1995. *Globalization: Social Theory and Global Culture.* Londres: Sage.

Sartori, Giovanni 2001. *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros.* Madrid: Taurus.

Schiffman, Harold 2005. *Language Policy. Introductory Remarks*, en http://ccat.sas.upenn.edu. [Consultado el 13 de julio de 2005.]

Spolsky, Bernard 2006. "Prolegómeno a una teoría de políticas del lenguaje y ordenamiento lingüística para el siglo xxi", en *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo xxi.* Coords. R. Terborg y L. García. México: Universidad Nacional Autónoma de México, vol. 1, pp. 59-76.

Stanley, Eduardo 2003: "El resurgimiento del Mixteco: aumenta interés por idioma indígena", *Voz del Valle.* Pacific News Service, reportaje, en http://crm.ncmonline/news/news. [Consultado el 23 de septiembre de 2003.]

The Metaphysics Research Lab 2006. "Consciousness-intentionality", en *Stanford Encyclopedia of Philosophy.* Metaphysics Research Lab, csli, Stanford University, en http://plato.stanford.edu/entries/consciousness-intentionality, 1a. versión, 22 de junio de 2002; revisión, 23 de diciembre de 2006. [Consultado el 15 de febrero de 2007.]

unesco 2003a. *La educación en un mundo plurilingüe.* París: unesco Educación, documento de orientación.

—— 2003b. *Derechos humanos y flujos migratorios en las fronteras de México.* México: unesco México, Secretaría de Relaciones Exteriores, Universidad Iberoamericana, Universidad Nacional Autónoma de México.

Van Meter, Donald, y Carl Van Horn 2003. "1. El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual", en *La implementación de las políticas.* Comp. L. Aguilar V. México: Miguel Ángel Porrúa, pp. 97-146.

Wales 2007. http://www.experiencefestival.com/a/Wales_ _Law/id/1288287. [Consultado el 4 de noviembre de 2007.]

Wartofsky, M. 1973. *Models.* Dordrecht: D'Reidel.

Woehrling, Jean-Marie 2005. *The European Charter for Regional or Minority Languages. A Critical Commentary.* Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

ÍNDICES ANALÍTICOS
VOLÚMENES 1 y 2

Carlos Ivanhoe Gil Burgoin
El Colegio de México

ÍNDICE DE TEMAS

ÍNDICE DE LENGUAS

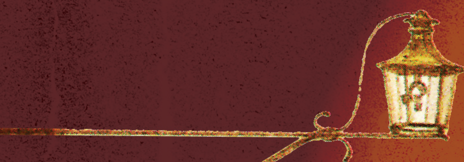
ÍNDICE DE TÉRMINOS COMENTADOS

ÍNDICE DE PERSONAJES Y AUTORES

ÍNDICE DE TOPÓNIMOS

Historia sociolingüística de México,
vol. 2, *México contemporáneo*,
se terminó de imprimir en enero de 2010
en los talleres de Reproducciones y Materiales, S.A. de C.V.
Presidentes 189-A, col. Portales, 03020 México, D.F.
Portada: Irma Eugenia Alva Valencia.
Tipografía y formación: El Atril Tipográfico, S.A. de C.V.
El cuidado de la edición estuvo a cargo
de los directores de la obra y El Atril Tipográfico,
bajo la supervisión de la Dirección de Publicaciones
de El Colegio de México.

CENTRO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS



La riqueza y la complejida
mexicano son de suyo una
Tal es fi en la lo Hbdijeesteaisrvtioaa *socio n*
rrar desde varias perspect
la historia de los hablant
términos de consfl ni s t o c o Mú
das convergen aquí en tor
lenguas y hablantes en el
2 recorre el complejo xɪx h rafías-y t
nales xxd, eel n s eig lq o u e va a term
multilingüe y multiétnico.
sociolingüísticos más rele
sixgxlɪ o variación dialectal, d
za del español, urbanizaci
más notorias de estas dime

Ilustración de portada: ... e Casimiro Castro.





ISBN: 978-607-462-081-8
9 786074 620818



EL COLEGIO
DE MÉXICO